

# As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira

Thais Marin



Thais Marin

**As narrativas  
da privatização  
da **educação**  
**básica** na mídia  
brasileira**

1ª edição

Campinas – SP, 2024

anpae

---

M337n

As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira.

Thais Marin, [Meio Eletrônico], Anpae, Campinas, SP, 2024.

Livro Digital; inclui ilustrações.

Forma de acesso: World Wide Web.

Formato: PDF, 304 páginas.

ISBN: 978-65-87561-46-2

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Privatização. 4. Mídia Brasileira.

I. Marin, Thais. II. Título

CDU 373.1/.2:070.48    CDD 379.11109781

---

## **ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

**Presidente** | Luiz Fernandes Dourado

**Vice-presidentes** | Maria Couto Cunha (Nordeste); Cristiane Machado (Sudeste); Gisele Masson (Sul); Rosilene Lagares (Norte); Marilda de Oliveira Costa (Centro-Oeste)

### **Diretores**

**Diretor Executivo** | Romilson Martins Siqueira

**Diretora Secretária** | Vera Bazzo

**Diretora Financeira** | Karine Nunes de Moraes

**Diretor de Pesquisa** | João Ferreira de Oliveira

**Diretor de Intercâmbio Institucional** | Walisson Maurício de Pinho Araújo

**Diretora de Formação e Desenvolvimento** | Maria Vieira da Silva

**Diretora de Cooperação Internacional** | Janete Maria Lins de Azevedo

**Diretora de Publicações** | Maria Angélica Pedra Minhoto

**Diretor de Projetos Especiais** | Alberto Damasceno

**Diretora de Educação e Diversidade** | Nilma Lino Gomes

**Diretora de Gestão e Financiamento** | Andrea Barbosa Gouveia

**Diretora de Gestão e Avaliação** | Sandra Maria Zákia Lian de Sousa

**Diretor de Educação em Direitos Humanos** | Itamar Mendes

**Conselho Editorial** | Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho (UMinho), Portugal;  
Bernardete Angelina Gatti, Fundação Carlos Chagas (FCC), Brasil;  
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil;  
Carlos Roberto Jamil Cury, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas),  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil;  
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UnB), Brasil;  
Fernando Reimers, Harvard University, Estados Unidos;  
Inés Aguerro, Universidad de San Andrés (UdeSA), Argentina;  
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Portugal;  
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil;  
João Gualberto de Carvalho Meneses, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Brasil;  
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAcademia), Chile;  
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Portugal;  
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil;  
Márcia Angela da Silva Aguiar, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil;  
Maria Beatriz Moreira Luce, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil;  
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil;  
Rinalva Cassiano Silva, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Brasil;  
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil;  
Steven J. Klees, University of Maryland (UMD), Estados Unidos;  
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), Brasil.

**Planejamento gráfico, capa e diagramação** | Mariana Rodrigues

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores. Os textos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

**ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação**

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n, Brasília, DF,  
Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)

Distribuição Gratuita





Que pretende ele, Amanhã veremos o que os jornais fazem além de exibir a fotografia, mas imagino que a vão estigmatizar perante a opinião pública, De não haver cegado há quatro anos, Bem sabe que para o ministro é altamente suspeito que a senhora não tenha cegado quando toda a gente estava a perder a visão, agora esse facto tornou-se motivo mais que suficiente, desse ponto de vista, para a considerar responsável, no todo ou em parte, do que está a suceder, Refere-se ao voto em branco, Sim, ao voto em branco, É absurdo, é completamente absurdo, Aprendi neste ofício que os que mandam não só não se detêm diante do que nós chamamos absurdos, como se servem deles para entorpecer as consciências e aniquilar a razão [...]

(Saramago, 2004, p. 284).

*Ensaio sobre a lucidez*, de José Saramago



# PREFÁCIO

## O que a ciência e o jornalismo têm em comum?

Antes da chegada da Família Real em 1808, fugindo das guerras napoleônicas, a imprensa era proibida no Brasil, pois a Coroa Portuguesa já tinha ciência do poder revolucionário do jornalismo, mesmo quando este era produzido de forma artesanal e amadora. O controle da circulação de ideias por meio de veículos de comunicação é sempre alvo de censura dos regimes de exceção, foi assim no Estado Novo, foi assim na Ditadura Civil-Militar iniciada em 1964 e, na atual conjuntura, os ataques à imprensa reverberam entre os defensores de golpes de estado, da mesma forma que prosperam entre os mesmos grupos os ataques à ciência e à educação pública.

Somente o regime democrático combina com uma imprensa livre, com o poder de divergir das ideias dominantes e denunciar os problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais, a partir de fatos comprovados e apurações consistentes. Mas a democracia liberal tem um empecilho muito significativo, que muitas vezes não é tão evidente: o controle que o capital exerce sobre as diferentes esferas da vida pública e privada, dentre elas a circulação de ideias, sobretudo em uma época de plataformação das relações sociais, em que as *Big Techs* e seus algoritmos

têm o condão de definir o que vai ser visto e o que não vai.

O livro "As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira", da jornalista e doutora em educação pela Unicamp Thais Rodrigues Marin, traz luz a essa influência do poder financeiro hegemônico nas publicações do mais importante jornal brasileiro, a *Folha de S.Paulo*. O recorte de sua pesquisa se ancora nos editoriais e artigos de opinião publicados entre 2005 e 2020, com foco na educação pública brasileira.

A pesquisadora realizou uma criteriosa e aprofundada seleção de peças jornalísticas, ao todo impressionantes 1342 textos analisados, para compreender como a Folha tem se posicionado acerca dos problemas e caminhos para a educação pública, tanto por meio de seus textos mais endógenos (Editoriais) como pelos mais exógenos (artigos de opinião).

Os achados de pesquisa da autora apontam alguns direcionamentos ao mesmo tempo interessantes e preocupantes. Primeiro, ela constata que há poucas diferenças entre o que a Folha pensa e o que os colunistas convidados expõem como opiniões. Isso se dá, principalmente, porque a própria curadoria de quem fala se articula com as posições editoriais declaradas pelo jornal. Segundo, porque o discurso defendido por grande parte dos articulistas e pela direção de jornalismo é bastante hegemônico na sociedade brasileira: a visão de que o setor público é ineficaz e que a solução estaria na privatização dos serviços.

Ao longo da pesquisa, a autora utilizou uma matriz com seis categorias para agrupar os textos, articulando com as principais produções teóricas da área educacional sobre privatização. São elas: 1) a educação básica pública brasileira está em crise e precisa ser reformada; 2) não faltam recursos financeiros à educação pública, mas gestão eficiente; 3) os(as) professores(as) de escolas públicas são despreparados(as), desmotivados(as) e corporativistas; 4) monitorar e mensurar resultados e premiar/punir profissionais e escolas pelo desempenho de estudantes melhoram a qualidade da educação; 5) sendo a educação responsabilidade de todos, organizações privadas têm mais capacidade para oferecer soluções educacionais que o Estado; 6) a educação pode e deve reduzir desigualdades sociais e gerar crescimento econômico.

Não à toa, o título fala em narrativas. A construção desse ideário se dá por meio de narrativas quase irrefutáveis e comparações injustas entre o público e o privado. Só se esquecem de destacar que a precarização dos serviços públicos não é algo natural, mas construído, a partir de um projeto de poder que separa a sociedade por classe, gênero, origem e outros marcadores sociais de diferença. Como asseverou Darcy Ribeiro, a crise na educação não é uma crise, é um projeto. Trabalhos de pesquisa como o da professora Thais Marin são dignos dos maiores reconhecimentos, porque são contra hegemônicos e abrem pequenas fissuras nos muros que são construídos pelas grandes corporações midiáticas.

A boa ciência é aquela que, tal qual o bom jornalismo, se baseia na apuração de fatos por meio de pesquisa metódica, a partir do uso de métodos consagrados. Mas no século XXI, como nos ensina Edgar Morin, é preciso fazer ciência com consciência, voltada para a transformação da sociedade. Da mesma forma, o jornalismo precisa se engajar para promover justiça social. E como a autora aponta, um primeiro caminho necessário deveria ser a adoção de um novo discurso midiático: a defesa da educação pública, laica, civil e de qualidade social. Que a leitura deste brilhante livro contribua para esta luta!

**Prof. Dr. Marcelo Mocarzel**

Niterói, 23 de abril de 2024



# APRESENTAÇÃO

Os estudos críticos sobre a privatização da educação brasileira, especialmente na etapa de escolaridade obrigatória, têm nas produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE um importante polo de produção de estudos e divulgação de pesquisa. O tema vem sendo analisado a partir de referenciais, metodologias e abordagens distintas tendo, de forma mais geral, o campo das políticas governamentais materializadas em programas seu objeto prioritário.

Mas a compreensão dos processos de privatização exigia a incorporação de estudos sobre a construção e a difusão das narrativas pró privatização que servem de apoio ideológico à desqualificação da educação pública e à prevalência das alternativas gestadas e operadas pelo difuso setor privado.

Esta foi a responsabilidade assumida pela autora Thais Marin para o desenvolvimento de sua Tese de Doutorado junto à Faculdade de Educação da UNICAMP e que agora se apresenta na forma deste e-book intitulado “As narrativas da privatização da educação básica na mídia brasileira”.

Graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, com

mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo – USP e especialização em Jornalismo Científico pela UNICAMP, Thais Marin é pesquisadora do GREPPE desde 2018. O livro que agora divulga analisou 145 editoriais e 1.197 artigos de opinião publicados, entre 2005 e 2020, pela *Folha de S.Paulo*, jornal de circulação nacional com forte presença nos debates e embates relativos à educação brasileira. O vasto material empírico foi tratado de forma rigorosa por meio da análise de conteúdo.

O livro, além do rigor metodológico – que se apresenta, a partir de agora, como fundamental referência para pesquisas dessa natureza – evidencia os principais resultados na forma de categorias analíticas condensadas em narrativas. A primeira se refere à desqualificação geral da educação pública, repetida frequentemente e por diferentes “fontes” e associada à necessidade urgente de reformas. Declarações sobre a ausência de evidências a respeito da falta de qualidade, sobre o entendimento do que esta qualidade significaria e a necessidade de mais e diversas formas de avaliação são elementos que constituíram as narrativas disseminadas pelo Jornal. A estas, a autora agrega a análise sobre discursos que se contrapõem à necessidade de mais recursos para a educação pública, tendo em vista que o problema estaria em sua má gestão, para o que receitam a adoção de práticas afeitas ao campo empresarial ou, mais radicalmente, à gestão privada da educação pública, por meio das tão problematizadas parcerias entre governos e organizações privadas.

O livro está organizado em cinco capítulos. O primeiro intitulado “Educação básica brasileira em disputa” traz os elementos contemporâneos fundamentais para a apreensão pelos(as) leitores(as) do contexto em que os processos de privatização no Brasil se desenvolvem. O segundo capítulo é, segundo a autora, “destinado à compreensão da construção, disseminação e naturalização do discurso a respeito dos processos de privatização da educação básica” para o que destaca a relevância dos veículos de comunicação de massa, dentre os quais o Jornal *Folha de S.Paulo*, como portfólio dos posicionamentos analisados na condição de “discurso da privatização da educação básica brasileira”. Os procedimentos metodológicos, detalhadamente tratados,

constituem o cerne do capítulo 3, enquanto os principais resultados são analisados nos capítulos 4 e 5.

A pesquisa, agora apresentada na forma de livro, ao assumir a face-ta discursiva da disputa política e a influência junto à opinião pública como forma privilegiada para incidir sobre o imaginário social, expõe, a todas as pessoas interessadas, as narrativas que serviram e servem de sustentação ideológica para a privatização material da educação pública brasileira.

A mim, na condição de ex-orientadora desta pesquisa, cabe agradecer a oportunidade de acompanhar o seu desenvolvimento e agora de conclamar à leitura de sua versão definitiva.

Saudando os Cravos e o cinquentenário da Revolução que representa, desejo boa leitura!

**Profa. Dra. Theresa Adrião**

Barcelona, 25 de abril de 2024

## PREFÁCIO 9

## APRESENTAÇÃO 13

Lista de ilustrações 18

Lista de tabelas 20

Lista de abreviaturas e siglas 21

## INTRODUÇÃO 24

## 1. EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA EM DISPUTA 34

1.1 A ascensão neoliberal 35

1.2 Privatização da educação básica 51

1.2.1 Reformas do aparato estatal 59

1.2.2 Reformas da educação pública 65

1.2.3 Desenvolvimento do mercado educacional 72

1.2.4 Desenvolvimento da filantropia de risco 77

## 2. CONSTRUINDO REALIDADES 82

2.1 Opinião pública e mídia 83

2.2 Discurso da privatização da educação 92

## 3. METODOLOGIA DA PESQUISA 104

3.1 Organização do banco de dados 105

3.2 Aspectos metodológicos da análise de conteúdo 109

3.3 Categorias temáticas da privatização da educação 115

## 4. INVESTIGANDO A MÍDIA: PRIMEIROS OLHARES 120

### 4.1 O jornal *Folha de S.Paulo* 121

### 4.2 Editoriais e artigos analisados: descrição geral 134

## 5. PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE DITOS E NÃO DITOS 156

### 5.1 Narrativas da privatização da educação básica brasileira 157

#### 5.1.1 Educação pública: crise e reforma 160

#### 5.1.2 Investimos bem, gastamos mal 168

#### 5.1.3 Professores(as): acomodação, má formação e corporativismo 173

#### 5.1.4 Avaliar é responsabilizar 180

#### 5.1.5 Parcerias: educação pública é dever de todos 186

#### 5.1.6 Educar para superar desigualdades e gerar crescimento econômico 194

### 5.2 Mudanças e continuidades em 16 anos de publicações 198

## CONSIDERAÇÕES FINAIS 206

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 222

## APÊNDICE 244

## SOBRE A AUTORA 302

## AGRADECIMENTOS 303

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Etapas do processo de análise de conteúdo	114
Quadro 1. Matriz de categorias temáticas da privatização da educação para análise de conteúdo midiático	117
Gráfico 1. Distribuição temporal de editoriais e artigos de opinião sobre educação pública – <i>Folha de S Paulo</i>   2005 a 2020	137
Gráfico 2. Número de artigos sobre educação pública publicados por autores – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	138
Gráfico 3. Temáticas prioritárias em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	142
Gráfico 4. Temáticas prioritárias em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	143
Gráfico 5. Atores citados em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	145
Gráfico 6. Atores citados em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	147
Gráfico 7. Tipos de dados educacionais citados em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	148
Gráfico 8. Tipos de dados educacionais citados em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	149
Gráfico 9. Fontes não oficiais de dados educacionais citados em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	150

Gráfico 10. Fontes não oficiais de dados educacionais citados em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	151
Gráfico 11. Programas e legislações mais citados por editoriais e artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	154
Gráfico 12. Ocorrência de narrativas da privatização da educação em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	199
Gráfico 13. Ocorrência de narrativas da privatização da educação em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	199
Gráfico 14. Distribuição das narrativas da privatização da educação em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	201
Gráfico 15. Distribuição das narrativas da privatização da educação em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	201

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Publicações sobre educação localizadas por descritor – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	107
<b>Tabela 2.</b> Banco de dados final da pesquisa – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	108
<b>Tabela 3.</b> Autores mais frequentes em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	139
<b>Tabela 4.</b> Menções a termos da “crise educacional” em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	162
<b>Tabela 5.</b> Menções a termos da “crise educacional” em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	165
<b>Tabela 6.</b> Menções a iniciativas de privatização da educação em editoriais sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	191
<b>Tabela 7.</b> Menções a iniciativas de privatização da educação em artigos sobre educação pública – <i>Folha de S.Paulo</i>   2005 a 2020	192

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de/do conteúdo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal de 1988
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EBES	Estado de Bem-Estar Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GREPPE	Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IVC	Instituto Verificador de Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRE	Lei de Responsabilidade Educacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MDE	Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PGE	Parceria Global para a Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TCH	Teoria do capital humano
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

# INTRODUÇÃO

Este livro digital é resultado de pesquisa de doutorado da autora, defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em novembro de 2023, sob orientação da professora Theresa Adrião. A estrutura e o conteúdo textual da versão final da tese foram mantidos integralmente, com pequenas adaptações para o formato.

\*\*\*

A privatização da educação básica pública é, como aqui entendido, um fenômeno atual e complexo, que compreende políticas e práticas que reduzem o controle e o papel do Estado na educação, alterando sua condição de bem público e interesse coletivo e colocando em risco a realização do direito à educação. A literatura especializada, especialmente considerando os trabalhos de Adrião (2018, 2022), Ball e Youdell (2007), Belfield e Levin (2002) e Klees (2020), guarda certa concordância geral em suas definições e circunscreve a privatização da educação como a transferência parcial ou completa de responsabilidades e recursos a atores não estatais, o fomento ao mercado educacional ou, ainda, a incorporação de ideários, estratégias e interesses privados na dinâmica de provisão da política educacional.

Programas e ações de privatização de serviços públicos têm sido adotados por Estados nacionais há, pelo menos, 40 anos. Manifestando-se, inicialmente, nos países desenvolvidos, a partir do Consenso de Washington, em 1990, essa agenda tornou-se política oficial das instituições financeiras mais importantes do planeta e de agências multilaterais

e foi exportada às nações em desenvolvimento. As iniciativas privatizantes decorrem da primazia do paradigma neoliberal ou da neoliberalização que, desde os anos 1970, acarretou uma série de transformações à estrutura e atuação estatal, dando espaço a práticas político-econômicas de austeridade e cortes em áreas sociais, e distanciando-se, portanto, da concepção de um Estado forte, provedor ou de Bem-Estar Social. Corroborando os entendimentos de Dardot e Laval (2016), Harvey (2014), Moraes (2001) e Peck (2010), tem-se que o Estado neoliberal, por essência ideológica, é um Estado moldado ao mercado. Espera-se que suas funções se limitem às de proteção da liberdade individual, da propriedade e dos contratos privados, da segurança e ordem e de todas as demais condições institucionais que possibilitem a livre competição. Ainda, almeja-se uma desresponsabilização, principalmente, pelas políticas sociais, já que estas criariam excesso de gastos e relações clientelistas e de dependência entre povo e governo, interferindo no desempenho do Estado como uma espécie de "guardião" do mercado. A privatização da educação é um dos reflexos, neste setor de política, desse amplo movimento global.

No Brasil, processos de privatização da educação básica tiveram início nos anos 1990 e se replicaram desde então. As tendências privatistas em âmbito nacional podem ser compreendidas a partir da matriz conceitual de Adrião (2018, 2022), que as categoriza em três dimensões da política educativa: **oferta** (ensino privado, convênios e contratos entre governos e entidades privadas, cheque-educação, *vouchers*, educação domiciliar e outras políticas de incentivo à rede privada e à escolha parental); **gestão** (transferência da gestão escolar e do sistema educacional a organizações com ou sem fins de lucro); e **currículo** (aquisição ou adoção de sistemas privados de ensino, desenhos curriculares, tecnologias educacionais, sistemas de avaliação e assessorias diversas). A partir da revisão da literatura sobre privatização da educação, a pesquisa compreende que os caminhos que levaram à constituição desse cenário nacional podem ser explicados por quatro dinâmicas principais que se interrelacionam e se sobrepõem: **1) as reformas do aparato estatal**, com uma série de alterações na estrutura e gestão do Estado brasileiro, visando seu enxugamento e a incorporação de atores não estatais (Adrião, 2017a, 2018; Arelaro *et al.*, 2020; Peci; Pieranti; Rodrigues, 2008); **2) a agenda de reformas da educação pública**, fruto de movimento que ganhou corpo nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980, e que compartilha o imperativo da renovação da escola e da educação pública, alinhando-as às concepções e estratégias ditas bem-sucedidas do setor privado (Adrião, 2022; Ball; Youdell, 2007; Berliner; Biddle, 1995; Freitas, 2012, 2018; Gentili; Silva, 2015; Klees, 2020; Laval, 2019; Ravitch, 2011); **3) o desenvolvimento do mercado educacional**, que resultou na consolidação de oligopólios e na associação direta de conglomerados da educação a fundos de investimento internacionais (Adrião, 2017b; Adrião; Domiciano,

2018; Adrião *et al.*, 2022b; Maringoni, 2017; Seki, 2021); e **4) o desenvolvimento da filantropia de risco**, com atores privados com ou sem fins lucrativos tratando a educação como um importante nicho de investimento social (Adrião *et al.*, 2022a; Adrião; Croso; Marin, 2022; Ball, 2008; Bishop; Green, 2008; Reiser, 2018; Robertson; Verger, 2012; Tarlau; Moeller, 2019).

Tendo em vista sua complexidade e o impacto para a execução da educação pública, a privatização da educação é um tema que vem ganhando, cada vez mais, atenção das agendas acadêmicas nacional e internacional. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), ao qual a autora e esta pesquisa se vinculam, é um dos espaços que têm se dedicado à investigação desse fenômeno nas últimas décadas. Seus projetos de pesquisa coletivos mais recentes incluem: **1)** "Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)"<sup>1</sup>, que mapeou e caracterizou as tendências de privatização da educação básica colocadas em prática pelas redes estaduais brasileiras para a oferta educacional, a gestão das escolas e as atividades escolares, entre 2005 e 2015; e **2)** "Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil: atores, programas e consequências para a educação pública"<sup>2</sup>, que deu continuidade ao primeiro projeto, estendendo o levantamento até o ano de 2018, e analisou a incidência dos atores privados na política educacional e suas consequências para a garantia do direito à educação.

Com frequência, investigações sobre a privatização da educação, entre elas os trabalhos de Croso e Magalhães (2016), Freitas (2018), Gentili e Silva (2015) e Laval (2019), apontam que a incidência de atores e interesses privados na política educacional é respaldada por ideários ou imaginários coletivos a respeito da crise de qualidade da educação pública e da necessidade, portanto, de promover reformas; da incapacidade de atuação do Estado para enfrentar a crise educacional; e da superioridade do setor privado, lucrativo ou filantrópico, no planejamento e implementação de soluções que aproximam a dinâmica educacional do mundo corporativo, e de sua propalada eficiência e eficácia na geração de resultados – todas essas suposições, como se verá, têm relação direta com o receituário neoliberal.

---

**1.** Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo 459098/2014-4), com vigência entre fevereiro de 2015 e maio de 2018.

**2.** Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (Processo 2019/12230-7) e apoiado pela Fundação Friedrich Ebert (FES), com vigência entre dezembro de 2019 e novembro de 2021.

Como toda construção ideológica, esses imaginários não apareceram prontos na natureza por alguma graça celestial. Eles foram arquitetados social e politicamente ao longo do tempo e reproduzidos intensamente, gerando um efeito de apagamento de sua própria origem e, como consequência, uma falsa noção de evidência e o silenciamento de avaliações críticas e caminhos alternativos. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a grande mídia – isto é, veículos da imprensa tradicional, como jornais, revistas, rádios e canais de televisão de maior circulação e audiência – é um espaço fundamental na construção desses imaginários, já que contribui na definição do debate público e pode criar, disseminar e consolidar discursos que sustentam políticas privatistas – muitas vezes de forma dissimulada.

O trabalho jornalístico não é imparcial em termos daquilo que pauta e de como pauta no debate público – ainda que o queira ser em seu idealismo. No processo de produção jornalística, a escolha do assunto e das fontes, por exemplo, o recorte das falas e mesmo o enquadramento do conteúdo dentro do texto são decisões – políticas, editoriais, profissionais ou até pessoais (Abramo, 2016; Capelato, 1988, 2005; Lippmann, 2008; Marques de Melo, 1985; Marques de Melo; Assis, 2016; Martino; Marques, 2020; McCombs, 2009; Moraes, 2013). Considerando o cenário brasileiro, a construção do debate público midiático sobre a educação pública é ainda mais sensível, pelo menos, por duas razões. Em primeiro lugar, porque se trata de um mercado concentrado, sob controle de poucas empresas familiares e com participação de políticos e grupos religiosos (Alimonti; Gindre, 2016). Em segundo lugar, porque os atores privados com significativa incidência na política educacional contemporânea desfrutam de grande capacidade de articulação com veículos de comunicação, tendo garantida sua representatividade na imprensa hegemônica. Sendo este o contexto, o “interesse público” de determinadas questões sociais propagadas pelos veículos pode, na verdade, traduzir interesses privados.

A hipótese geral desta pesquisa, portanto, é que a grande mídia brasileira colabora deliberadamente para a disseminação do que aqui se entende por “discurso da privatização da educação básica pública nacional”. A partir de uma série de construções narrativas, elementos e argumentos das publicações midiáticas, acredita-se que ações e políticas privatistas sejam favorecidas e naturalizadas, de modo explícito ou encoberto, contribuindo para a formação e consolidação de opinião pública favorável a tais políticas e para tornar hegemônica a tese da privatização como solução para a educação pública.

Presume-se, então, que é possível encontrar no conteúdo sobre educação produzido e disseminado pela grande mídia as evidências empíricas que apoiam essa proposição.

Essa disseminação pode ser verificada, na prática – não apenas, mas notadamente – quando a grande mídia: **a)** defende a crise do sistema educacional público brasileiro; **b)** defende a má qualidade da educação das escolas públicas brasileiras em contraposição às escolas particulares; **c)** critica e desqualifica professores de escolas públicas e outros profissionais da educação pública; **d)** defende a necessidade de participação de outros setores da sociedade na política educacional sob justificativa de proporcionar sua melhoria; **e)** defende a superioridade das soluções advindas do setor privado e da possibilidade de sua transposição para a política educacional; **f)** dá visibilidade a propostas políticas e ações da área da educação advindas do setor privado ou do “terceiro setor”; **g)** dá visibilidade a casos de sucesso de escolas públicas que adotaram soluções advindas de atores privados, alcançando-as simbolicamente como modelos para o país; **h)** dá visibilidade e favorece iniciativas educacionais promovidas por atores privados junto a escolas públicas; **i)** dá visibilidade a dados estatísticos educacionais produzidos por atores privados, em detrimento de dados oficiais ou oriundos de outras fontes; **j)** dá visibilidade à fala de atores privados a respeito da educação pública brasileira, em detrimento de falas de outros atores, como os próprios educadores ou pesquisadores da área; e, de modo geral, **k)** silencia qualquer possibilidade de existência de conflito ideológico a respeito da incidência do setor privado lucrativo ou filantrópico no Estado para a provisão da política educacional.

O objetivo geral da pesquisa é verificar se há evidências a indicar que a grande mídia brasileira dissemina o discurso da privatização da educação básica. O que a grande mídia brasileira repercute quando fala em educação básica pública? Há como identificar em publicações midiáticas o discurso da privatização da educação básica? Se sim, quais narrativas e outros elementos compõem esse discurso? Como e com qual frequência aparecem? Estas estão entre as questões que guiam esta investigação.

Como objetivos específicos, por sua vez, pretende-se identificar:

1. a incidência das principais narrativas que compõem o discurso da privatização da educação básica pública brasileira em publicações sobre educação;
2. os principais temas educacionais abordados em publicações sobre educação;
3. os principais autores de publicações sobre educação, se houver autoria;
4. os principais atores citados como referência e fontes de informação em publicações sobre educação;
5. os principais tipos de dados educacionais – estatísticos ou similares – citados

em publicações sobre educação e suas respectivas fontes;

6. os principais programas ou legislações educacionais citados em publicações sobre educação;

7. se, em qualquer um dos elementos apresentados, há continuidades ou alterações quando considerado o eixo temporal.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter documental, que terá nas publicações midiáticas sua fonte de coleta de dados. Nos termos de Cellard (2012), a pesquisa documental refere-se ao método de pesquisa qualitativa que tem como objeto qualquer texto escrito – manuscrito, impresso ou digital – e parte da investigação de documentos para explicar fenômenos sociais ou realidades. Deste modo, o contexto social de produção do texto, sua autoria, autenticidade, natureza, conceitos-chave e lógica interna são algumas das unidades constituintes, apontadas pelo autor, que devem ser cotejadas com as questões da problemática em estudo e do quadro teórico que a embasa para formular explicações e interpretações plausíveis sobre o fenômeno investigado.

Como informado, o projeto vincula-se às investigações recentes do GREPPE<sup>3</sup>, compartilhando, portanto, o mesmo recorte de 2005-2018 e estendendo a análise por mais dois anos. Por se tratar de uma pesquisa individual, que considera 16 anos de publicações midiáticas acerca da educação pública – e sabendo-se, de antemão, que este é um tema que figura com certa frequência na pauta jornalística – não seria possível selecionar diversos veículos como representantes da grande mídia brasileira. Optou-se, então, por investigar um dos diários de maior tiragem e circulação do país, tanto em sua versão impressa quanto na online, segundo dados do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), e líder de seguidores no X (antigo Twitter) e no Instagram, qual seja, o jornal *Folha de S. Paulo*.

Desde 1962, a *Folha*, como o veículo é popularmente conhecido, está sob responsabilidade da família Frias – entre as mais ricas do país, que também detém ativos como o portal de conteúdo e notícias *UOL* e a empresa de pagamentos eletrônicos PagSeguro, líderes em seus segmentos. A disponibilidade das publicações para o período de interesse e a facilidade de consulta a elas também foram consideradas para o processo de seleção, uma vez que este jornal disponibiliza aos e às assinantes acesso a suas produções, com sistema de busca por descritores, período,

---

3. Processo Fapesp 2019/12230-7 e processo CNPq 405647/2021-2.

seções e editoriais. Compõem o universo de textos investigados os editoriais e artigos de opinião divulgados pela **Folha** entre 2005 e 2020, cujo teor volta-se única ou destacadamente à educação básica pública. Refinado a partir de cerca de 14 mil publicações sobre educação em diversos gêneros jornalísticos, o banco de dados final em análise é constituído por 145 editoriais e 1.197 artigos de opinião.

Para reconhecer e refletir sobre a presença de elementos constituintes do discurso da privatização da educação básica neste grande conjunto de editoriais e artigos, a tese vale-se dos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016), método de tratamento de material qualitativo, especialmente das comunicações de massa, que busca sua descrição e interpretação via processos de categorização dos textos. Aludindo à literatura especializada que embasa esta pesquisa e às condições de aplicação do método, uma matriz de seis categorias temáticas relacionadas à privatização da educação – qualidade educacional, financiamento educacional, finalidades educacionais, professor(a) de escola pública, avaliação educacional e parcerias na educação – proposta pela autora, serve de guia para a classificação do material. A estas formulações discursivas, engendradas pelo processo de categorização, nomeia-se “narrativas da privatização da educação básica pública brasileira”. Sua identificação no grupo de editoriais e artigos de opinião e a ponderação sobre seus sentidos, mecanismos e apagamentos são as principais finalidades e resultados da pesquisa aqui apresentada.

Duas razões particulares fundamentam o interesse por esta temática de pesquisa. Em primeiro lugar, por não terem sido localizados na produção acadêmica brasileira estudos que partam da literatura específica da privatização da educação e que busquem o reconhecimento do discurso da privatização no jornalismo nacional, ainda que haja iniciativas de naturezas similares – como se apresentará adiante. Em segundo lugar, o interesse pessoal da autora em analisar a produção midiática brasileira sobre educação pública, tendo em vista sua formação acadêmica de origem na área da comunicação, uniu-se a demandas de pesquisa já consideradas prementes pelo GREPPE.

Além desta **Introdução**, este e-book estrutura-se em outras seis seções específicas. Suas duas partes iniciais apresentam as referências teóricas que fundamentam o desenvolvimento da pesquisa. Intitulado “**Educação básica brasileira em disputa**”, o primeiro capítulo se volta à compreensão da literatura especializada que embasa o conceito de privatização da educação. Como falado, esta investigação tem um ponto de partida epistemológico claramente definido: insere-se na agenda dos

estudos da privatização da educação. São seus temas e debates, portanto, que compõem as teorias de base da pesquisa e os caminhos a serem tomados nela. Neste sentido, os itens do capítulo inicial são reservados à necessária caracterização do neoliberalismo ou do processo de neoliberalização e dos modos e dinâmicas dos processos de privatização da política educacional.

Este é um estudo entre fronteiras, ou seja, que estende suas margens a outros campos de conhecimento consolidados. Deste modo, seu segundo capítulo, **“Construindo realidades”**, vale-se de aportes teóricos dos estudos sobre opinião pública e mídia e da análise do discurso, apresentando os conceitos de opinião pública e discurso para, em seguida, informar o que a pesquisa compreende por discurso da privatização da educação básica. Ainda que estas áreas não sejam de domínio ou interesse específico desta pesquisa, algumas de suas conjecturas basilares contribuem para ampliar o debate pretendido pela investigação.

Na sequência, o capítulo **“Metodologia da pesquisa”**, como o título indica, estabelece aspectos metodológicos do estudo. Inicia retomando as questões que o motivaram e, a partir delas, esclarece como se deu a formação e a preparação do banco de editoriais e artigos de opinião extraídos do veículo de comunicação selecionado. Por se valer da análise de conteúdo de tipo categorial como método de pesquisa de dados qualitativos – conjunto de técnicas com condições particulares de aplicação – dedica-se também a expor brevemente características conceituais e metodológicas que lhe são fundamentais. A seção é finalizada com a apresentação da matriz de categorias temáticas da privatização da educação proposta pela autora para orientar a classificação dos textos em análise.

O quarto capítulo, por sua vez, intitulado **“Investigando a mídia: primeiros olhares”**, traz uma descrição do objeto investigado. Em seu primeiro item, relata fatos importantes a respeito da origem e da trajetória de mais de cem anos do jornal Folha de S.Paulo. Logo depois, apresenta e discorre sobre alguns dos aspectos preliminares coletados na análise de conteúdo e que possibilitam uma caracterização geral do grupo de editoriais e artigos de opinião, quais sejam, as principais temáticas abordadas, a autoria dos artigos e a menção a atores, dados, programas e legislações educacionais nos textos.

O quinto capítulo, **“Privatização da educação: entre ditos e não ditos”**, reúne os principais resultados da análise de conteúdo da pesquisa. Considerando a matriz de

categorias temáticas proposta e o processo de categorização do conteúdo, são identificadas seis narrativas que compõem o discurso da privatização da educação básica pública brasileira. Cada uma dessas formulações discursivas é expressa, debatida e ilustrada com trechos literais relevantes do conjunto de textos em análise. O último item da seção reflete sobre mudanças e continuidades na distribuição dessas narrativas durante os 16 anos de publicações dos editoriais e artigos de opinião.

Finalmente, as **Considerações Finais** esclarecem sobre os resultados encontrados, tendo em vista a hipótese e os objetivos estabelecidos para a investigação, retomando algumas das principais reflexões e dos pontos apresentados nos capítulos. Ponderam, ainda, sobre as contribuições e os limites do estudo, projetando possíveis caminhos para a geração de novos conhecimentos sobre o tema e para a construção política.

# EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA EM DISPUTA

É ninguém se incomoda muito, afinal, que a política seja democrática, desde que a economia não o seja. Quando as cortinas se fecham no palco, uma vez que os votos foram depositados nas urnas, a realidade impõe a lei do mais forte, que é a lei do dinheiro. Assim determina a ordem natural das coisas. No Sul do mundo, ensina o sistema, a violência e a fome não pertencem à história, mas à natureza, e a justiça e a liberdade foram condenadas a odiar-se entre si (Galeano, 2020, p. 108).

*O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano

O objetivo deste capítulo inicial é apresentar o debate teórico principal que fundamenta o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, o capítulo tratará do neoliberalismo ou do processo de neoliberalização como projeto de criação humana e suas implicações para o agir estatal e o desenvolvimento da vida em sociedade. Em continuação, explicitará o conceito de privatização da educação básica – primordial para a pesquisa, e refletirá sobre seus modos de manifestação no contexto brasileiro.

## 1.1 A ascensão neoliberal

Esta pesquisa compreende o Estado<sup>1</sup> como uma arena de disputas. Transpassado por pressões de diversos atores internos e externos, entre eles grupos de interesse e classes sociais, sua ação ou não ação refletem os conflitos e as relações de influência que incidem sobre os processos decisórios em cada setor de política pública<sup>2</sup>. O que se convencionou denominar neoliberalismo ou processo de neoliberalização é uma "teoria das práticas

---

1. Conforme esclarece Bobbio (1987), na filosofia e na ciência política, diversos autores investigaram a origem do Estado e, como consequência, conceituaram-no de modo pertinente às situações observadas. A despeito das diversas abordagens, pode-se definir Estado, essencialmente, como a organização política de regulação da comunidade de um país, composta por ordenamentos jurídicos e aparatos administrativos a representarem a existência de um poder soberano, com monopólio legítimo do uso da força dentro de um certo território e em relação a um povo que a ele pertence. Nesse sentido, Estado nacional ou moderno é o modelo de centralização do poder que emergiu com o fim do feudalismo e tem nos Estados absolutistas sua primeira experiência.

2. Na ciência política contemporânea, quatro correntes principais explicam o poder e a ação estatal: *elitismo*, que emerge no começo dos anos 1950 e entende o Estado como dominado por uma elite cristalizada; *pluralismo*, de meados dos anos 1950, que destaca o papel de influência de grupos de interesse e da dinâmica de conflito entre eles nas sociedades democráticas; *marxismo/neomarxismo*, a partir dos anos 1960, que explica o agir estatal pela reprodução da luta de classes e dos interesses da classe burguesa; e o *neoinstitucionalismo*, do final dos anos 1970, que destaca o papel de influência não só dos atores, mas das instituições políticas - normas formais ou informais, estruturas e arenas de decisão (Marques, 2003).

político-econômicas" (Harvey, 2014, p. 12) ou uma "tendência regulatória" dos Estados nacionais (Brenner; Peck; Theodore, 2012), de orientação mercadológica, ou seja, que reflete os interesses do mercado, e que foi propagada globalmente a partir dos anos 1970. Contrária a formas coletivistas, socializadas e planificadas de atuação estatal na economia, essa doutrina, como se verá adiante, é polimórfica e guarda suas próprias incoerências.

Como qualquer outra teoria ou corrente político-econômica, o neoliberalismo não é uma espécie de lei natural do desenvolvimento da sociedade, mas um emaranhado de ideias e práticas concretas diversas, uma criação humana particular que acabou por dominar a agenda mundial nos últimos 40 anos. De "ascendência notável, não inevitável" (Peck, 2010, p. 4, tradução própria)<sup>3</sup>, relatar momentos de sua origem e do modo como abandonou suas condições marginais e alcançou posição global é ponto de partida desta investigação para que se compreenda esse fenômeno como uma construção ideológica e de oportunidade.

Como o próprio nome sugere, a essência do pensamento liberal é ter a liberdade como valor humano fundamental, como direito natural. Para os fins desta pesquisa, é importante saber que a concepção de liberdade que pauta o que depois batizou-se por liberalismo é a liberdade moderna, a liberdade liberal, aquilo que a filosofia política do pós-Guerra entendeu por "liberdade negativa"<sup>4</sup>. Ser livre é agir conforme as próprias vontades e objetivos, fruir a vida privada sem interferência ou coerção, sem abusos de poder de Estados despóticos, absolutistas. Sob este entendimento, defende-se, portanto, a existência inevitável – o "mal necessário" – de um Estado liberal, isto é, com poderes e funções regulados e limitados, que proteja e garanta o direito à liberdade individual (Bobbio, 2013).

Bobbio (2013) esclarece que, com o transcorrer da história moderna, o debate filosófico da doutrina liberal foi se afastando dos atributos éticos, políticos e morais da liberdade individual e se concentrando na liberdade de iniciativa econômica. São os pressupostos liberais instaurados e difundidos pela escola econômica clássica, de meados do século XVIII, que, resgatados, compõem posteriormente o neoliberalismo. Dentro deste registro teórico, a obra *A riqueza das nações*, de 1776, de autoria do economista escocês Adam Smith, é tida como marco inicial do liberalismo econômico.

---

3. Trecho original: "*The neoliberal ascendancy was never a sure thing. It was a remarkable ascendancy, not an inevitable one [...]*" (Peck, 2010, p. 4).

4. Haveria também, para Berlin (2006), uma concepção republicana de liberdade – a liberdade antiga, dos gregos e romanos, denominada "liberdade positiva". Para esta, ser livre é autogovernar-se, participar da vida pública. Enquanto a liberdade negativa diz respeito à não interferência de outros agentes, à ausência de obstáculos, a liberdade positiva é sinônimo de distribuição de poder político aos cidadãos (Berlin, 2006; Bobbio, 2013).

Para Smith (1996), indivíduos livres vão naturalmente empregar capital de modo a desenvolver sua atividade e aumentar o valor de sua produção. Quando o fazem, não têm em mente o bem público, mas o interesse individual. Ao fazê-lo, no entanto, são levados por uma "mão invisível" a fomentar o bem comum que não figurava como seu primeiro interesse. Haveria, logo, uma harmonização dos interesses individuais na dinâmica do mercado. O mecanismo da concorrência seria capaz de autorregular o mercado e, deste modo, promover justiça e igualdade. O Estado, portanto, não deveria interferir na vida privada, nos interesses individuais, mas concentrar-se na garantia da segurança, da paz e da proteção à propriedade privada. A preservação da liberdade individual é o que geraria o progresso social.

O estadista que tentasse orientar pessoas particulares sobre como devem empregar seu capital não somente se sobrecarregaria com uma preocupação altamente desnecessária, mas também assumiria uma autoridade que seguramente não pode ser confiada nem a uma pessoa individual nem mesmo a alguma assembleia ou conselho, e que em lugar algum seria tão perigosa como nas mãos de uma pessoa com insensatez e presunção suficientes para imaginar-se capaz de exercer tal autoridade. Outorgar o monopólio do mercado interno ao produto da atividade nacional, em qualquer arte ou ofício, equivale, de certo modo, a orientar pessoas particulares sobre como devem empregar seus capitais – o que, em quase todos os casos, representa uma norma inútil, ou danosa (Smith, 1996, p. 438).

A proposta econômica liberal foi pensada em contestação à dinâmica de reprodução que se via nas instituições medievais: as corporações de ofício, que preservavam monopólios e privilégios concedidos apenas aos mestres; e o Estado mercantilista, que direcionava a economia com medidas protecionistas às indústrias nacionais que surgiam, prejudicando o desenvolvimento do comércio com suas restrições e reservas de mercado. O que se defende, então, é que os soberanos não deveriam interferir na vida dos indivíduos. Estes deveriam ser livres para atuar profissional e comercialmente. O liberalismo, deste modo, surgiu como representação da ideologia burguesa em ascensão quando da constituição do espaço de trocas do mercado e do próprio capitalismo (Huberman, 2017).

As crises econômicas que atingiram o capitalismo internacional como decorrência da Primeira Guerra Mundial e da Grande Depressão de 1929 se mostraram desafios insolúveis para as proposições liberais da escola clássica. Apenas os Estados nacionais seriam capazes de induzir novas ondas de crescimento por meio de intervenção na vida econômica e social. Um segundo modelo econômico surge, assim sendo. Nomeado por Estado de Bem-Estar Social (EBES), *Welfare State*, Estado-providência ou Estado social, sua proposta é a de que, para garantir recuperação e/ou crescimento econômicos, o Estado deveria as-

segurar o bem-estar da população – e, como consequência, sua capacidade de consumo – por meio de serviços sociais de saúde, educação e assistência e políticas de emprego.

O livro *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, do economista britânico John Maynard Keynes, de 1936, tornou-se a grande referência dessa proposta de atuação estatal. A escola keynesiana ou keynesianismo – como suas ideias ficaram conhecidas – se opunha à noção de mercado autorregulado do liberalismo clássico e argumentava que o Estado deveria criar condições econômicas no sentido de buscar uma aproximação ao pleno emprego.

O Estado deverá exercer uma influência orientadora sobre a propensão ao consumo, em parte mediante o sistema de tributação, em parte por meio da fixação da taxa de juro e, em parte, eventualmente, por outros meios. Ademais, parece improvável que a influência da política bancária sobre a taxa de juro baste por si mesma para determinar um volume de investimento ótimo. Concebo pois que uma socialização abrangente do investimento será o único meio de assegurar uma situação aproximada de pleno emprego, embora isso não implique que se excluam todo o tipo de compromissos e dispositivos pelos quais o Estado possa cooperar com a iniciativa privada (Keynes, 2012, p. 334).

Apesar das discordâncias a respeito da intervenção estatal entre os modelos liberal e keynesiano, este último não rompeu com o primeiro. Tratou-se apenas de uma variação de estratégia para a promoção e proteção do interesse individual: “[...] nada há que opor à análise clássica no que diz respeito ao modo como o interesse pessoal determinará o que se produz especificamente, à proporção em que se associarão os fatores para tal fim e à forma como se repartirá entre eles o valor da produção obtida” (Keynes, 2012, p. 334). Por configurar-se como tentativa de “salvar o capitalismo sem sair da democracia” (Bobbio, 2018, p. 196) ou uma espécie de “acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores” (Harvey, 2014, p. 19) para garantir a paz, a estabilidade e o crescimento, o keynesianismo também é conhecido – sobretudo pela crítica progressista<sup>5</sup> – como liberalismo social ou, na avaliação de Harvey (2014), “liberalismo embutido”.

5. Esta pesquisa concorda com Klees (2020) ao utilizar o termo “progressista” e refere-se à perspectiva política contemporânea que entende problemas sociais – pobreza, desigualdade, destruição ambiental, discriminação de gênero, racismo, entre outros – como estruturais e, portanto, consequência do desenvolvimento do capitalismo e não como falhas individuais ou de políticas particulares. A despeito da diversidade de usos e de contradições para os termos que integram o espectro político-ideológico, e ainda que sua revisão não esteja entre os objetivos desta pesquisa, ressalta-se a reconhecida tese de Bobbio (2001) de que o melhor critério para diferenciar esquerda e direita é o ideal de igualdade. A esquerda, deste modo, se caracterizaria pelo “igualitarismo”: “não como a utopia de uma sociedade em que todos são iguais em tudo, mas como tendência, de um lado, a exaltar mais o que faz os homens iguais do que o que os faz desiguais, e de outro, em termos práticos, a favorecer as políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais” (2011, p. 125). A edição citada do livro de Bobbio, vale comentar, inclui importante debate sobre o tema empreendido entre ele e o historiador inglês Perry Anderson, nos anos 1990.

De fato, políticas de bem-estar contribuíram para o crescimento econômico de países capitalistas avançados no final do século XIX e início do século XX. Entre os anos 1930 e os 1960, o EBES disseminou-se e foi adotado por várias nações em versões adaptadas<sup>6</sup>. Nos Estados Unidos, por exemplo, o EBES teve expressão por meio dos programas de recuperação econômica batizados como *New Deal*, lançados pelo presidente Franklin Roosevelt, em 1933, no período pós-Grande Depressão, e que incluíram investimentos em obras públicas, regulação de preços e produção na agricultura e na indústria, diminuição da jornada de trabalho, criação de sistema de seguridade social, com salário mínimo, seguro-desemprego e seguro-aposentadoria (Harvey, 2014)<sup>7</sup>.

Em 1944, seguindo a tendência keynesiana, os acordos multilaterais de Bretton Woods instituíram uma nova ordem mundial. As nações reunidas em conferência internacional – na qual Keynes teve papel importante – referendaram propostas de estabilização da economia mundial, com a instituição de sistema de câmbio fixo baseado no dólar e a criação de entidades internacionais de apoio, regulação e fiscalização: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Harvey, 2014).

Ainda no final da década de 1930, sob a liderança do austríaco Friedrich Hayek, a comunidade de economistas liberais iniciou movimento de articulação para o desenvolvimento de alternativas políticas. Em 1938, encerraram o Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris, com uma declaração de criação de uma sociedade intelectual internacional para renovação do liberalismo. Com a deflagração da Segunda Guerra, a iniciativa pôde se concretizar de modo contínuo apenas em 1947, com a fundação da Sociedade de Mont Pèlerin – o grande centro de difusão global das ideias desse liberalismo revisitado, por eles denominado “neoliberalismo”<sup>8</sup>. Hayek foi seu primeiro presidente – posição

---

**6.** Em texto clássico, Esping-Andersen (1991) reconheceu três regimes de bem-estar: 1) *liberal*, com benefícios assistenciais modestos, voltados a clientela e que estimulam o mercado (EUA, Canadá e Austrália); 2) *conservador*, com políticas sociais corporativistas, que preservam o status das classes e apoiam famílias que esgotam sua capacidade de provimento (Áustria, França, Alemanha e Itália); 3) *social-democrata*, com políticas sociais universais, de pleno emprego, que incluem a classe média e oferecem oportunidades de ascensão social (países escandinavos).

**7.** Nos EUA, a partir do *New Deal*, convencionou-se denominar apenas liberalismo/liberal a perspectiva social do liberalismo, ou seja, as políticas de bem-estar. Desde então, os binômios liberal/conservador e democrata/republicano representam, no espectro político estadunidense, a polarização entre esquerda e direita. Segundo Peck (2010), nos EUA, o termo “neoliberal” é raramente usado no contexto político.

**8.** Plewhe (2009) esclarece que o termo moderno “neoliberalismo” já havia aparecido em outros trabalhos desde o início dos anos 1920, mas foi apenas a partir da atuação desse grupo de economistas que ele se tornou progressivamente presente. Em referência ao trabalho de Walpen (2004) sobre a constituição da Sociedade, o autor relata que o termo foi escolhido no referido Colóquio para designar a nova corrente. Curiosamente, entre as sugestões vencidas estavam neocapitalismo, liberalismo positivo, liberalismo social e liberalismo de esquerda.

que ocupou até 1961. Entre os membros notórios estavam Milton Friedman, Ludwig von Mises, George Stigler, Karl Popper, Michael Polanyi e Luigi Einaudi (Dardot; Laval, 2016; Peck, 2010; Plehwe, 2009).

Os valores centrais da civilização estão em perigo. Em grandes extensões da superfície da Terra já desapareceram as condições essenciais da dignidade e da liberdade humana. Em outros, eles estão sob constante ameaça do desenvolvimento das tendências políticas atuais. [...] O grupo [*a Sociedade*] sustenta que esses desenvolvimentos foram fomentados pelo crescimento de uma visão da história que nega todos os padrões morais absolutos e pelo crescimento de teorias que questionam a conveniência do Estado de direito. Sustenta ainda que eles foram fomentados pelo declínio da crença na propriedade privada e no mercado competitivo; pois sem o poder difuso e a iniciativa associados a essas instituições é difícil imaginar uma sociedade na qual a liberdade possa ser efetivamente preservada (The Mont Pèlerin [...], 1947, tradução própria)<sup>9</sup>.

A obra *O caminho da servidão*, publicada por Hayek, em 1944, é considerada uma espécie de manifesto inaugural do neoliberalismo (Moraes, 2001). Apesar de configurar um marco inicial dessa corrente de pensamento, o texto teve difusão marginal à época de sua publicação. Ainda restariam cerca de três décadas para que as ideias neoliberais fossem alçadas a soluções político-econômicas. Hayek (1990) acreditava que ações estatais de direcionamento da economia levariam necessariamente à supressão da liberdade dos indivíduos e a governos totalitários – para ele, representados por qualquer “gênero de coletivismo”, isto é, socialismo, comunismo e fascismo.

O “objetivo social” ou o “propósito comum” para o qual se pretende organizar a sociedade costuma ser vagamente definido como o “bem comum”, o “bem-estar geral” ou o “interesse comum”. Não é necessário muito esforço para se perceber que esses termos não estão suficientemente definidos para determinar uma linha específica de ação. O bem-estar e a felicidade de milhões não podem ser aferidos numa escala única de valores (Hayek, 1990, p. 73).

9. Trecho original: “*The central values of civilization are in danger. Over large stretches of the Earth’s surface the essential conditions of human dignity and freedom have already disappeared. In others they are under constant menace from the development of current tendencies of policy. [...] The group holds that these developments have been fostered by the growth of a view of history which denies all absolute moral standards and by the growth of theories which question the desirability of the rule of law. It holds further that they have been fostered by a decline of belief in private property and the competitive market; for without the diffused power and initiative associated with these institutions it is difficult to imagine a society in which freedom may be effectively preserved*” (The Mont Pèlerin [...], 1947).

Tem-se, então, que o Estado não deveria tomar decisões sobre questões da esfera econômica, pois além de serem politicamente tendenciosas em relação aos grupos de interesse de maior influência, também podem ser equivocadas e ineficazes, já que os Estados não têm acesso a todas as informações à disposição do mercado, tampouco sua expertise. Sendo o bem-estar geral um objetivo utópico do Estado, uma vez que este não poderia atender a todos os interesses e demandas em jogo, as decisões estatais só poderiam ser cumpridas pelo uso da força. O caminho da liberdade prometido pelos governos coletivistas seria, para Hayek, na verdade, um caminho da servidão. No lugar de guiar ou dirigir os indivíduos ou “planejar o progresso”, o Estado deveria “liberar a energia criadora dos indivíduos” e “criar condições favoráveis ao progresso” (Hayek, 1990, p. 212).

Mercados livres produzem homens livres, explica Milton Friedman, economista estadunidense, presidente da Sociedade de Mont Pèlerin entre 1970 e 1972 e outro expoente neoliberal, em famoso ensaio de 1974 – já na época dourada do neoliberalismo. Por liberdade, entende não apenas a liberdade dos indivíduos para expressarem opinião, crença e pensamento, mas também ao que ele chama de “aspectos materiais da liberdade”, ou seja, liberdade para decidir “como gastar seu dinheiro, o que fazer com seu tempo, onde trabalhar, que emprego assumir, onde viver” (Friedman, 1974, p. 5).

Retomando os preceitos do liberalismo clássico, se, por um lado, o Estado seria uma ameaça à liberdade individual, por outro, tratar-se-ia da única ferramenta para garantir institucionalmente as condições para que essa liberdade possa ser exercida: “O governo é necessário para preservar nossa liberdade, é um instrumento por meio do qual podemos exercer nossa liberdade; entretanto, pelo fato de concentrar poder em mãos políticas, ele é também uma ameaça à liberdade” (Friedman, 2014, p. 11). Como resolver tal paradoxo? Para Friedman (2014), a resposta é simples: limitar e descentralizar. O poder do governo seria limitado por meio da redução de suas funções às de proteção da liberdade, lei e ordem, contratos privados e mercados competitivos. Como algum poder residual, no entanto, sempre será exercido, a estratégia seria restringir seu alcance, descentralizando a estrutura estatal.

Deste modo, como salienta Peck (2010, p. 9), o “neoliberalismo, em suas várias formas, sempre tratou da captura e reutilização do Estado, no interesse de moldar uma ‘ordem de mercado’ pró-corporativa e de livre comércio”. O Estado, portanto, tem papel fundamental na promoção de condições institucionais que possibilitem a competição, entre elas, um sistema financeiro estável, a prevenção de monopólios e incentivos ao livre comércio. Seria a competição que protegeria a liberdade individual. Essa visão utópica

de economia e sociedade livres, segundo o autor, é irrealizável. É justamente a busca por um ideal inalcançável que faz o neoliberalismo viver em "permanente revolução", com suas variadas, constantes e frustradas propostas de reformas dos mecanismos regulatórios estatais.

Nessa perspectiva, de modo geral, bens públicos e políticas sociais universais são entendidos como elementos que prejudicam o desenvolvimento de uma sociedade livre. No mercado autorregulado, a demanda dos consumidores direciona o sistema produtivo. Ou seja, o pagamento para aquisição de um bem ou serviço corresponde ao "voto" do consumidor. Para os bens públicos, não haveria tal direcionamento: como sua utilização não é paga, a demanda real não existiria. Ademais, o oferecimento exclusivo de certos bens ou serviços pelo Estado, criaria um monopólio. Para corrigir essa "distorção", seria necessário aproximar a dinâmica política da dinâmica do mercado, criando mecanismos de garantir a demanda individual também na arena política e permitindo que o cidadão possa "escolher" pelo bem como o faz enquanto consumidor. Já as políticas sociais, por sua vez, criariam relações clientelistas entre Estado e sociedade, destruindo as virtudes humanas relacionadas ao trabalho individual e incitando a dependência. Com o direito ao voto, as massas populares detêm grande poder sobre o Estado que, para atender à pressão desses grupos, submeter-se-ia demagogicamente à criação de políticas contrárias aos interesses dos empresários – aqueles responsáveis por aquecer e guiar a economia. A execução de políticas como essas também levaria à necessidade de ampliação da burocracia estatal – esta, por sua vez, viraria uma casta com interesses próprios. Quanto maiores as despesas públicas, maiores a dívida pública, a inflação e as tributações e, portanto, piores as condições para empresários e para trabalhadores. Deste modo, políticas redistributivas e universais representariam uma contradição com o Estado de direito, de proteção à liberdade individual e à concorrência. Daí que as políticas sociais sob o neoliberalismo tendem a adquirir natureza focalizada e compensatória (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014; Moraes, 2001).

É importante salientar, entretanto, que o pensamento neoliberal não é formado apenas pelas proposições lideradas por Hayek (Escola Austríaca) e Friedman (Escola de Chicago). Moraes (2001), por exemplo, enfatiza a contribuição da Escola de Virgínia, public choice ou Teoria da Escolha Pública. Com destaque a partir dos anos 1950, a escola é representada sobretudo pelo pensamento de seu fundador, o economista e jurista estadunidense James Buchanan – presidente da Sociedade de Mont Pèlerin entre 1984 e 1986. Ela parte do preceito da racionalidade humana na tomada de decisões políticas, ou seja, de que todas as decisões individuais seriam fruto de cálculos racionais de custo-benefício. Seguindo

a lógica do modelo econômico de concorrência perfeita, a ação coletiva poderia ser explicada pela conciliação dos comportamentos individuais. As proposições da *public choice* guardam relação direta com as transformações que afetaram e vêm afetando a educação pública e que serão abordadas posteriormente: não apenas reiteraram a centralidade do indivíduo e a necessidade de proteger sua liberdade, mas legitimaram as escolhas feitas por ele ao caracterizá-las como estritamente racionais<sup>10</sup>.

As contribuições dos intelectuais neoliberais permaneceram à margem do debate político-econômico e acadêmico por décadas. Diversos eventos que marcaram a segunda metade do século XX serviram de janela de oportunidade para a agenda neoliberal, entre eles a fragilização do ciclo de crescimento do EBES, a crise da União Soviética e a financeirização da economia. Dardot e Laval (2016) também enfatizam o importante papel da circulação intensa de argumentos críticos ao Estado pela produção acadêmica e midiática na aceitação das receitas neoliberais.

Foi precisamente pela fixação e pela repetição dos mesmos argumentos que certa vulgata acabou impondo-se por toda a parte, em particular nas mídias, na universidade e no mundo político. [...] Essa imensa onda de novas evidências fabricou um consentimento, se não da população, ao menos das "elites" que tinham o monopólio da palavra pública, e permitiu que aqueles que ainda ousavam opor-se fossem estigmatizados como "arcaicos". Não podemos esquecer, todavia, que não foi apenas a força das ideias neoliberais que garantiu sua hegemonia. Elas se impuseram a partir do enfraquecimento das doutrinas de esquerda e do desabamento de qualquer alternativa ao capitalismo (Dardot; Laval, 2016, p. 206).

Considerando os caminhos percorridos por essas ideias no cenário estadunidense, Harvey (2014) destaca especialmente a importância da atuação da mídia e da criação de programas de ensino em universidades renomadas para a criação do consentimento a respeito da agenda neoliberal.

A imprensa especializada, com a grande liderança do *Wall Street Journal*, se apropriou dessas ideias e passou a defender abertamente a neoliberalização como a solução necessária para todos os males econômicos. Essas ideias passaram a ser voz corrente graças ao trabalho de autores prolíficos como George Gilder (com o patrocínio de banco de ideias), e as escolas

**10.** Outra importante escola neoliberal é o ordoliberalismo, abordada por Dardot e Laval (2016) e Peck (2010), que floresceu na Alemanha nos anos 1930 – antes da Sociedade de Mont Pèlerin, portanto. De inspiração protestante, o ordoliberalismo era mais moderado em relação ao papel do Estado. Seus intelectuais defendiam a existência de um Estado de direito como condição fundamental para garantir a ordem liberal, isto é, o pleno desenvolvimento da liberdade humana – daí o prefixo latino para "ordem".

de negócios que então se instalaram em universidades prestigiosas como Stanford e Harvard, com generosos recursos de corporações e fundações, se tornaram centros da ortodoxia neoliberal desde o primeiro instante de sua instalação. O levantamento da disseminação de ideias é sempre difícil, mas por volta de 1990 a maioria dos departamentos de economia das grandes universidades acadêmicas [instituições que fazem pesquisa] e das escolas de negócios foi dominada por modos neoliberais de pensamento, um fato cuja importância não se pode subestimar. As universidades acadêmicas dos Estados Unidos foram e são campos de treinamento para muitos estrangeiros que levam aquilo que aprenderam para seus países de origem – por exemplo, as principais figuras da adaptação chilena e mexicana ao neoliberalismo eram economistas treinados nos Estados Unidos –, assim como para instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a ONU (Harvey, 2014, p. 64).

Com visibilidade e apoio da opinião pública, o neoliberalismo ganhou adesão como resposta para os problemas enfrentados pela economia mundial naquele momento: ao Estado foram endereçadas as patologias do capitalismo – desemprego, inflação e desigualdades sociais (Dardot; Laval, 2016). Não à toa, em 1974, Hayek conquistou o Prêmio Nobel de Economia e, em 1976, foi a vez de Friedman – outros seis economistas vinculados à Sociedade de Mont Pèlerin foram laureados posteriormente.

A despeito da ascensão das ideias neoliberais, é preciso destacar que a incorporação dessa doutrina nos contextos nacionais não se deu de modo linear, padronizado e organizado a partir de uma forma pura, prototípica, criada por algum teórico em algum centro específico e projetada globalmente. A fim de evitar interpretações que possam dar margem a explicações unidirecionais sobre o desenvolvimento do neoliberalismo, Brenner, Peck e Theodore (2012) preferem nomear o fenômeno como “neoliberalização”. Para os autores, a neoliberalização é uma das tendências de reorganização regulatória das relações entre Estado e economia manifestadas intensamente a partir dos anos 1970. Essa disposição se espalhou globalmente de modo diversificado, desigual e dependente da trajetória<sup>11</sup> em cada contexto político-institucional nacional. Os arranjos concretos nacionais, portanto, são híbridos e determinados por um arcabouço diversificado de condi-

---

11. O conceito de dependência da trajetória (*path dependence*) indica a importância das sequências temporais ou do legado institucional nas novas decisões, ou seja, que condições e eventos passados influenciam os novos eventos e condições. Uma determinada decisão política, por exemplo, pode se tornar estável quanto mais se avança no tempo em razão do alto custo de sua reversibilidade pela adaptação de estruturas e recursos que ela gerou (Pierson, 2004). Neste caso, Brenner, Peck e Theodore (2012) explicam que os desenhos institucionais neoliberalizantes foram determinados pelos desenhos políticos anteriores de cada contexto nacional, pelas “paisagens regulatórias” herdadas.

ções internas e sistêmicas. Assim sendo, entendem que a compreensão dos processos de neoliberalização deve considerar três dimensões analíticas centrais: a experimentação regulatória local; a circulação ou transferência de políticas entre regiões e Estados, e a formação de sistemas regulatórios transnacionais.

Os anos 1970 marcam o que os autores chamam de “neoliberalização desarticulada” (Brenner; Peck; Theodore, 2012): diversas reformas político-regulatórias orientadas para o mercado foram se instalando em diferentes contextos locais. Entre os experimentos paradigmáticos, que representam historicamente o laboratório das práticas neoliberais, tem-se: **a)** o governo chileno, a partir de 1973, após o golpe de Pinochet, quando o grupo de economistas conhecido como “Chicago Boys”<sup>12</sup> apoiou a elaboração e implementação de medidas econômicas neoliberais no país, entre elas a negociação de empréstimos com o FMI, a reversão de nacionalizações, a privatização de serviços públicos e a facilitação de investimentos estrangeiros e do livre comércio; **b)** o governo da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher, eleita em 1979, que, para tirar a economia da estagflação, adotou pacote de medidas que incluiu privatização de empresas públicas, redução de impostos, estímulo ao empreendedorismo, indução de investimentos externos, desconstrução do EBES e o enfrentamento ao poder sindical<sup>13</sup>; e **c)** o governo do presidente estadunidense Ronald Reagan, eleito em 1980 – cujo conselheiro econômico foi Friedman – que, na mesma linha de Thatcher, promoveu a desregulação da economia, cortou impostos e orçamento público, buscou melhores taxas de retorno no exterior e combateu o poder sindical, abandonando os princípios do *New Deal* (Harvey, 2014).

Todo esse repertório de arranjos neoliberais locais passou a circular globalmente nos anos 1980 como pacote de soluções, ganhando escala mundial nos anos 1990, na fase da “neoliberalização profunda” (Brenner; Peck; Theodore, 2012). Práticas políticas de ajuste econômico passaram a ser amplamente estimuladas por agências multilaterais, em especial Banco Mundial e FMI, e colocadas como condicionalidades aos empréstimos e renegociações de dívidas feitos aos países da América Latina.

---

12. Em razão de acordo de cooperação estabelecido, no final dos anos 1950, entre a Universidade de Chicago e a Universidade Católica do Chile, a concepção neoliberal da Escola de Chicago foi transmitida a economistas chilenos em formação. Essa formação integrava programa financiado pelos EUA como parte dos esforços da Guerra Fria para neutralizar tendências à esquerda na América Latina. Foram estes profissionais que, mais tarde, tornaram-se quadros dirigentes da política econômica do governo Pinochet e ficaram conhecidos como os “Chicago Boys” (Harvey, 2014; Moraes, 2001).

13. Vale lembrar o slogan TINA, acrônimo de “*There Is No Alternative*” (não há alternativa), herdeiro do liberalismo clássico e popularizado por Thatcher em seu governo para justificar a adoção de políticas neoliberais.

A convergência de normas regulatórias das instituições financeiras mais importantes do planeta, conhecida como Consenso de Washington, se tornou a política financeira oficial dessas organizações – e foi se consolidando como o modelo dominante em todo o mundo (Harvey, 2014). Disciplina fiscal, desregulamentação, livre comércio, segurança jurídica à propriedade privada e privatização de empresas estatais figuraram entre as dez diretrizes políticas recomendadas às nações e que foram sistematizadas e discutidas em famoso artigo de John Williamson – economista e professor universitário, idealizador do termo Consenso de Washington. Vale citar trecho do texto sobre a defesa da privatização.

No entanto, a principal justificativa para a privatização é a crença de que a indústria privada é administrada com mais eficiência do que as empresas estatais, devido aos incentivos mais diretos enfrentados por um gerente que ou tem uma participação pessoal direta nos lucros de uma empresa ou é responsável perante aqueles que têm. No mínimo, a ameaça de falência coloca um piso sob a ineficiência das empresas privadas, enquanto muitas empresas estatais parecem ter acesso ilimitado a subsídios. Essa crença na eficiência superior do setor privado tem sido um artigo de fé em Washington (embora talvez não tão fervorosamente como no resto dos Estados Unidos), mas foi apenas com a enunciação do Plano Baker em 1985 que se tornou política oficial dos Estados Unidos promover a privatização estrangeira. O FMI e o Banco Mundial encorajaram devidamente a privatização na América Latina e em outros lugares desde então (Williamson, 1990, tradução própria)<sup>14</sup>.

A referência ao papel do “gerente da empresa privada” no trecho é reflexo do status de financeirização econômica que define o capitalismo contemporâneo especialmente a partir dos anos 1970. A maior mobilidade do capital, a intensificação da especulação, as reorientações estruturais no Estado e nas corporações rumo à descentralização e ao enxugamento de recursos financeiros e humanos, entre outras condições que assinalam o “capitalismo financeiro”, reforçaram e foram reforçadas pelas práticas neoliberais, contribuindo para alçar o neoliberalismo à sua posição hegemônica, segundo Peck (2010). Também por essa razão Moraes (2001, p. 10) definiu o neoliberalismo como a “ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza”.

---

**14.** Trecho original: *“However, the main rationale for privatization is the belief that private industry is managed more efficiently than state enterprises, because of the more direct incentives faced by a manager who either has a direct personal stake in the profits of an enterprise or else is accountable to those who do. At the very least, the threat of bankruptcy places a floor under the inefficiency of private enterprises, whereas many state enterprises seem to have unlimited access to subsidies. This belief in the superior efficiency of the private sector has long been an article of faith in Washington (though perhaps not held quite as fervently as in the rest of the United States), but it was only with the enunciation of the Baker Plan in 1985 that it became official US policy to promote foreign privatization. The IMF and the World Bank have duly encouraged privatization in Latin America and elsewhere since”* (Williamson, 1990).

Para Serfati (2011), no capitalismo do século XXI, o que se tem não é apenas uma relação de dependência em que as corporações financeiras e sua lógica dominam as industriais, como o foi no começo do século XX. Agora, não é mais possível definir a fronteira entre atividades financeiras e produtivas dentro de organizações não financeiras. Essas novas corporações tornam-se, cada vez mais, empresas "portfólio", que acumulam aquisições e fusões dentro ou não de sua área principal de atuação, consolidando-se como conglomerados corporativos que oferecem uma série de produtos, serviços e marcas. As posições gerenciais deixaram de ser ocupadas por especialistas no tipo de negócio para abrigarem profissionais generalistas capazes de gerenciar e negociar qualquer empreendimento no mercado financeiro (Crotty, 2002).

Dowbor (2017, p. 69) explica que a persecução de resultados financeiros por parte de gestores corporativos como única medida da performance organizacional não traduz apenas a dinâmica da financeirização, mas também é reflexo de um sistema complexo de gerenciamento do qual esses profissionais fazem parte, com milhares de empresas, de diversos setores e com filiais em países diferentes: "não só porque esta é a lógica dominante da empresa mas porque é o único que conseguem medir, e porque é o principal instrumento de poder".

Se antes a lógica da utilização das receitas das corporações era "reter e reinvestir", isto é, o excedente era destinado a melhorias na produção, capital físico e recursos humanos, com a ideologia do valor do acionista<sup>15</sup>, o novo paradigma tornou-se "redimensionar e distribuir", ou seja, enxugar quadros funcionais técnicos e distribuir recursos aos acionistas por meio de dividendos, recompras de ações ou fusões e aquisições (Lazonick; O'Sullivan, 2000). A aplicação financeira, portanto, passou a render mais que o investimento produtivo e "o sistema financeiro passou a usar e drenar o sistema produtivo, em vez de dinamizá-lo" (Dowbor, 2017, p. 32).

Trata-se, segundo Dowbor (2017), de uma nova regra de geração de riqueza e, portanto, de acumulação de capital. Esse novo capitalismo é por ele denominado "improdutivo" justamente por engessar as atividades de produção:

---

**15.** O acionista é a pessoa física ou jurídica que possui ações de uma sociedade anônima (SA), isto é, de um modelo de empresa cuja propriedade é dividida em ações. As SA já existiam desde meados do século XVII, mas foi nos anos 1970 que teve início a lógica do valor do acionista, com a maximização constante de seus rendimentos como princípio da governança corporativa e a taxa de retorno de ações como medida de desempenho. Essa transformação foi possível pela dissolução da distância tradicional entre propriedade e controle das empresas. A vinculação do salário dos executivos ao valor das ações foi a solução bem-sucedida encontrada: aumento do valor das ações significa boa gestão e vice-versa (Crotty, 2002; Fox, 2011).

A lógica de acumulação de capital mudou. Os recursos, que vêm em última instância do nosso bolso (os custos financeiros estão nos preços e nos juros que pagamos), não só não são reinvestidos produtivamente nas economias como sequer pagam impostos. Não se trata apenas da ilegalidade da evasão fiscal e da injustiça que gera a desigualdade. Em termos simplesmente econômicos, de lucro, reinvestimento, geração de empregos, consumo e mais lucros – o ciclo de reprodução do capital –, o sistema trava o desenvolvimento. É o capitalismo improdutivo (Dowbor, 2017, p. 91).

Pesquisa de grande repercussão desenvolvida por Vitali, Glattfelder e Battiston (2011) e comentada por Dowbor (2017) ilustra a concentração do poder corporativo na lógica da financeirização. Considerando as cerca de 43 mil corporações transnacionais mais importantes do planeta, segundo a definição da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o banco de dados sobre empresas privadas Orbis, e cruzando o controle acionário de cada uma dessas corporações em relação às outras, os pesquisadores identificaram que 737 delas detinham 80% do controle do valor total de todas as empresas listadas. Nesse núcleo de corporações, é interessante observar que 3/4 são instituições financeiras, como Bank of America, Goldman Sachs, JPMorgan Chase&Co, Keycorp e Capital Group.

No clube de gigantes corporativos, não há como perder de vista o espaço das corporações do mercado de tecnologias de informação e comunicação – Google, Meta, Apple, Microsoft, entre elas – que certamente estão adicionando novos capítulos ainda a serem explorados na história do capitalismo. Zuboff (2020) denominou “capitalismo de vigilância” aquele que surge após a onda de financeirização, justamente impulsionado pelas novas tecnologias e pela inteligência artificial: usuários e dependentes das novas tecnologias, os indivíduos monitorados não são apenas clientes, mas fontes de um superávit informacional negociado em outros mercados que, se em primeiro plano, possibilita a antecipação e manipulação do desejo de consumo – gerando, portanto, mais consumo – em outro, mais seriamente, molda comportamentos sociais e políticos em escala.

Dado o poder concentrado e a capacidade de articulação transnacional, esses gigantes corporativos – que não foram eleitos por ninguém – conseguem se posicionar acima de mecanismos de regulação de mercado e de Estados. Mais ainda, têm capacidade para exercer uma captura sistêmica do poder não só de governos, mas do Judiciário, de organismos internacionais, da mídia, da sociedade civil, da opinião pública. “Nesta articulação em rede, com um número tão diminuto de pessoas no topo, não há nada que não se resolva no campo de golfe no fim de semana” (Dowbor, 2017, p. 49).

Qual o espaço dos Estados nacionais na dinâmica político-econômica do capitalismo financeiro neoliberal? Para Dardot e Laval (2016), cabe ao Estado participar da construção do mercado, submetendo-se à sua lógica e atuando como “credor de última instância”, já que a integridade do sistema financeiro entrou em sua lista de preocupações primordiais. A intervenção bilionária do governo estadunidense em razão da crise imobiliária de 2008 é uma amostra recente dessa atuação. Moraes (2001), citando André Gorz, afirma que se trata de uma inédita emancipação do capitalismo em relação ao poder político: os diversos tipos de regulações estatais são transferidos a entidades multilaterais, supranacionais, diluindo-se o poder do Estado nacional.

A fragilização do poder político representa a debilidade dos direitos civis, políticos e sociais e da democracia. Se os liberais clássicos se voltaram contra o socialismo e os neoliberais da primeira metade do século XX adicionaram à conta o keynesianismo e o EBES, é imprescindível pontuar que os neoliberais contemporâneos têm na democracia representativa – e em sua suposta ingovernabilidade – mais um de seus alvos. Moraes (2001, p. 63) ressalta: “Os neoliberais contemporâneos repetem com insistência: no binômio ‘democracia capitalista’, o mal reside não ali onde os marxistas haviam centrado sua atenção (o capitalismo), mas no outro termo, a democracia”.

Como esclareceu Bobbio (2013), de fato, nunca existiu relação de interdependência entre liberalismo e democracia. Em termos normativos, ambos partem de concepções distintas de liberdade perante o Estado: para o primeiro, um Estado com poderes limitados que não interfira na liberdade individual, na vida privada, como já visto; para a segunda, um Estado cujo governo esteja nas mãos de cidadãos que participam livremente da vida pública. Nesta perspectiva, o Estado liberal clássico teria sido “posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio até o sufrágio universal” (Bobbio, 2013, p. 7). A contrariedade aos abusos de poder dos totalitarismos de ambos – liberalismo e democracia – aproximou-os no curso da história, transformando-os “de irmãos inimigos em aliados” (Bobbio, 2013, p. 97), de modo que a democracia chegou a ser compreendida – e defendida por este autor – como o melhor caminho possível para a salvaguarda dos direitos fundamentais do indivíduo do Estado liberal.

Esta combinação, todavia, só é possível partindo-se de uma definição minimalista de democracia, apenas como “regra do jogo” (Bobbio, 2018), isto é, despolidizada e reduzida ao caráter procedimental de método de tomada de decisões. Se não foi possível evitar o sufrágio universal – a temida “tirania da maioria” pelos liberais – outros mecanismos se colocaram à disposição para limitar o poder das massas sobre o Estado no bojo do neoli-

beralismo, como a redução desse e de sua burocracia, a transferência de suas obrigações a outros entes e o desmonte de instâncias de participação popular e de organização política de trabalhadores.

Harvey (2014, p. 27) defende a tese de que a neoliberalização deve ser compreendida como um projeto político bem-sucedido de “restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”. Gerado no EBES – para ele, liberalismo embutido – este projeto fez emergir uma nova “classe dominante”, a classe financeiro-corporativa, que passou a dominar não só o mercado, mas o mundo. Não por acaso, as últimas décadas de políticas neoliberais trouxeram como resultado o aumento da concentração de renda global: “Para cada 100 dólares de riqueza gerados nos últimos 10 anos, 54,40 foram para o 1% mais rico e 0,70, para os 50% mais pobres” (OXFAM, 2023, p. 14). Os dados apresentados por esta mesma organização indicam que, em 2021, 81 bilionários detinham mais riqueza do que metade de toda a população mundial.

Como quadro conceitual, de valores e de ideias que regem as relações entre Estado, mercado e sociedade, Dardot e Laval (2016) entendem que também contribuiu para o sucesso do projeto neoliberal a introjeção de mecanismos de mercado em todos os âmbitos da vida cotidiana. O neoliberalismo, para os autores, não se restringe à dimensão político-econômica. Mais do que isso, é uma nova forma de existência, uma nova racionalidade e que, “como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, p. 17). No âmbito da atuação dos Estados capitalistas, o reflexo da naturalização da nova racionalidade global, segundo Dardot e Laval (2016, p. 243), é a “desideologização” de sua agenda política – para eles, a “grande vitória ideológica do neoliberalismo”.

O neoliberalismo é muito mais que uma ideologia partidária. Aliás, em geral as autoridades políticas que adotam as práticas neoliberais recusam-se a admitir qualquer ideologia. O neoliberalismo, quando inspira políticas concretas, nega-se como ideologia, porque ele é a própria *razão*. Assim, políticas muito semelhantes podem moldar-se nas mais diversas retóricas (conservadoras, tradicionalistas, modernistas, republicanas, conforme a situação e o caso), manifestando desse modo sua extrema plasticidade. Dito de outra maneira, a dogmática neoliberal apresenta-se como uma *pragmática geral*, indiferente às origens partidárias. A modernidade ou a eficácia não são nem de direita nem de esquerda, segundo dizem os que “não fazem política”. O essencial é que “funciona”, como dizia com frequência Tony Blair. É isso também que nos permite avaliar as diferenças entre o período *militante* do neoliberalismo político de Thatcher e Reagan e o

período **gestionário**, no qual se trata apenas de “boa governança”, “boas práticas” e “adaptação à globalização” (Dardot; Laval, 2016, p. 242).

No âmbito da vida individual, essa nova racionalidade se caracteriza essencialmente pela generalização das lógicas de funcionamento das empresas e da concorrência entre elas em todas as formas de relação humana. O novo sujeito neoliberal, portanto, é o sujeito “empresa de si mesmo”: empreendedor, flexível e adaptável às mudanças do mercado, em constante processo de aprendizagem e busca de melhor desempenho, completamente envolvido com o trabalho e sempre em competição com os demais. Trata-se de um indivíduo que, gerindo a si próprio, investe em opções de vida, responsabilizando-se pelas escolhas feitas e assumindo os riscos por elas (Dardot; Laval, 2016).

Curiosamente, ainda nos anos 1980, Margaret Thatcher explicou de modo peculiar a centralidade da economia na promoção de uma mudança mais profunda na direção da política, partindo de uma sociedade “coletivista” para uma sociedade “individual”: “A economia é o método; o objeto é mudar o coração e a alma [da nação]” (Mrs Thatcher, 1981, tradução própria)<sup>16</sup>. Essa “individualização do destino” do sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016), além de destruir os vínculos sociais, os direitos sociais e o papel de instituições de proteção universal, mascara as condições estruturais dos problemas socioeconômicos. A ascensão social, por exemplo, torna-se unicamente resultado do esforço individual e, como tal, deve ser solucionada na dimensão da gestão pessoal. A nova racionalidade neoliberal, sobretudo considerando as condições de formação do sujeito implicado por ela, também tem impactado significativamente o desenvolvimento da política educacional contemporânea, como se abordará no próximo item.

## 1.2 Privatização da educação básica

O paradigma neoliberal tornado hegemônico, nas economias capitalistas, a partir dos anos 1970 acarretou uma série de transformações à estrutura e à atuação dos Estados nacionais e, conseqüentemente, à política educacional. Como explicado na seção anterior, o Estado neoliberal, por essência ideológica, se distancia do ideal de um EBES. Direitos sociais são enquadrados sob a ótica de quaisquer outros bens e serviços e, reduzidos como tal, almeja-se a sua integração à lógica de funcionamento do mercado.

---

16. Relembrada por Dardot e Laval (2016), a entrevista foi concedida por Margareth Thatcher ao jornal *Sunday Times*, em 1981, e abordou seus anos iniciais como Primeira Ministra do Reino Unido. Trecho original: “*If you change the approach you really are after the heart and soul of the nation. Economics are the method; the object is to change the heart and soul*” (Mrs Thatcher, 1981).

Entre os mecanismos que a reproduzem estão a individualização do cidadão – com a intenção de “particionar” a cidadania – com a respectiva cobrança pelo acesso ao serviço e, em decorrência, o suposto estímulo à competitividade e melhoria no oferecimento deste (Moraes, 2001).

Na esfera da educação, o mercado idealizado pela ortodoxia neoliberal seria composto por escolas que coexistem e competem como empresas, e por indivíduos que escolhem livremente entre elas. O raciocínio é o mesmo da teoria da eficiência e autorregulação dos mercados: ao escolher a escola para seus filhos, uma vez que estes não podem optar por si mesmos, o cidadão-consumidor exerceria seu “voto”. A concorrência aberta entre as escolas – qualquer que seja sua natureza: pública, privada, público-privada – resultaria num ciclo virtuoso, orientado pela mão invisível do mercado, e levaria não só a uma expansão do número de escolas, mas a uma progressiva melhoria na qualidade geral da educação ofertada pelo conjunto dos estabelecimentos (Friedman, 1955).

Essa escolha escolar, no entanto, implica que o cidadão-consumidor desembolse recursos para efetivar seu “voto”. Aventada por Friedman em artigo publicado em 1955, a ideia dos **vouchers** educacionais – também referenciados como cheques ou cupons – representa uma dinâmica primordial para a efetivação desse mercado. Os **vouchers** são recursos que os governos repassariam aos pais para que estes selecionassem e pagassem pela escola selecionada. Caso optassem, as famílias poderiam complementar essa quantia a fim de escolher escolas de maior valor. Caberia ao governo, portanto, as funções de financiamento da educação básica via **vouchers** e de monitoramento das escolas quanto a padrões mínimos exigidos – de modo similar a uma inspeção sanitária a restaurantes, como o autor mesmo sugere. A administração de escolas, por sua vez, seria de responsabilidade de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos e, em quantidade marcadamente menor, do governo. “A iniciativa privada e as empresas acelerariam o ritmo do progresso nesta área, como têm feito em tantas outras. O governo cumpriria sua função própria de melhorar a atuação da mão invisível sem substituir a mão morta da burocracia” (Friedman, 1955, tradução própria)<sup>17</sup>.

A defesa da escolha escolar de Friedman (1955) foi construída como forma de referendar a segregação racial nas escolas – tema em pauta naquele momento particular da

---

17. Trecho original: “Private initiative and enterprise would quicken the pace of progress in this area as it has in so many others. Government would serve its proper function of improving the operation of the invisible hand without substituting the dead hand of bureaucracy” (Friedman, 1955).

história dos Estados Unidos. Por meio de um malabarismo argumentativo, o autor indica que a própria segregação racial escolar seria a responsável por gerar dessegregação, ou seja, quanto mais segregação, menos segregação. Sua explicação é curiosa: escolas "para brancos", "para negros" ou mistas deveriam existir e os pais terem liberdade para matricular seus filhos na escola de sua escolha. Aqueles que se opusessem à segregação, deveriam convencer os demais de que escolas mistas seriam melhores. Se assim o fossem, o mercado daria conta de ampliar o número destas e uma transição gradual à dessegregação aconteceria.

Quarenta anos depois, em 1995, o contexto social, político e econômico era outro e, apesar de reconhecer que não havia amplas experiências positivas para atestar sua proposta, Friedman (1995) continuava a defender os **vouchers** quando alertava para a necessidade de reformar o sistema educacional estadunidense. A escolha escolar seria, naquele momento, um direito de optar por escolas de melhor qualidade. Para o autor, os **vouchers** não seriam um fim em si mesmo, mas uma maneira de promover uma transição necessária para um sistema de mercado na educação. Já Freitas (2018) entende o sistema de **vouchers**, em sua versão plena, como a expressão máxima da concepção de um livre mercado na educação básica: a escola se tornaria, enfim, uma organização prestadora de um serviço comercializado<sup>18</sup>. O futuro do livre mercado educacional idealizado por Friedman (1995) seria incerto:

Ninguém pode prever com antecedência a direção que um verdadeiro sistema educacional de livre mercado tomaria. Sabemos, por experiência de todos os outros setores, como a livre empresa competitiva pode ser criativa, quais novos produtos e serviços podem ser introduzidos, como é direcionada para satisfazer os clientes – isso é o que precisamos na educação (Friedman, 1995, tradução própria)<sup>19</sup>.

A concretização deste almejado "livre mercado educacional" neoliberal, certamente, não é a única forma de reduzir o poder e o controle do Estado sobre a educação obrigatória, transferindo a setores não estatais a responsabilidade por sua oferta, gestão, desenvolvimento ou implantação de quaisquer de suas competências. Há, pelos menos, 40 anos, di-

18. Iniciativas de aplicação de **vouchers** educacionais no contexto estadunidense e em outras nações são abordadas por Klees e Edwards Jr. (2015). Os autores afirmam não haver evidências de que esse tipo de política tenha melhorado os resultados educacionais; pelo contrário, aumentou as desigualdades educacionais.

19. Trecho original: "*No one can predict in advance the direction that a truly free-market educational system would take. We know from the experience of every other industry how imaginative competitive free enterprise can be, what new products and services can be introduced, how driven it is to satisfy the customers - that is what we need in education*" (Friedman, 1995).

versas práticas e arranjos políticos concretos têm sido adotados por governos nacionais e subnacionais, com apoio direto ou estímulo geral de agências internacionais, inscritos naquilo que a pesquisa acadêmica tem entendido como “privatização da educação básica”<sup>20</sup>. Esta pesquisa corrobora a reflexão de autores que compreendem esse fenômeno como:

- i)** “a transferência de atividades, ativos e responsabilidades de instituições e organizações governamentais/públicas para indivíduos e agências privadas”, ou quando “novos mercados são criados como alternativas aos serviços governamentais ou sistemas de alocação estatais” (Belfield; Levin, 2002, p. 19, tradução própria)<sup>21</sup>;
- ii)** “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas” (Adrião, 2018, p. 9);
- iii)** processos pelos quais a educação pública “se subordina a setores privados – corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc. – explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores” (Adrião, 2022, p. 66); ou, ainda,
- iv)** “quaisquer reformas ou políticas que reduzam o controle público e o financiamento público da educação” (Klees, 2020, tradução própria)<sup>22</sup>.

Em termos de definições, Ball e Youdell (2007), ao sintetizarem as tendências em privatização da educação manifestadas em vários países, acabaram por fornecer ao debate uma importante matriz conceitual. Para os autores, a privatização da educação pode ser de duas categorias. **Privatização endógena** ou privatização “na” educação pública se refere à incorporação de ideias e práticas do setor privado no dia a dia do setor público. Gestão escolar baseada em resultados, com a rotinização de testes em larga escala e a responsabilização docente pelo desempenho de estudantes são exemplos. **Privatização exógena** ou privatização “da” educação, por sua vez, se refere aos processos que permitam a participação do setor privado na formulação, gestão ou provisão educacional.

---

20. Algumas das experiências de privatização da educação obrigatória no contexto global estão relatadas em: Ball (2008), Ball e Youdell (2007), Belfield e Levin (2002), Croso e Magalhães (2016), Klees (2008, 2020), Klees e Edwards Jr. (2015), Laval (2019), Ravitch (2011), Reiser (2018), Robertson e Verger (2012), Silva e Oliveira (2020), Saura, Cancela e Parcerisa (2023).

21. Trechos originais: “[...] *the transfer of activities, assets and responsibilities from government/public institutions and organizations to private individuals and agencies* [...]” e “[...] *where new markets are created as alternatives to government services or state allocation systems*” (Belfield; Levin, 2002, p. 19).

22. Trecho original: “*By privatization, I mean any reforms or policies that lessen the public control and financing of education*” (Klees, 2020).

Como algumas iniciativas a representá-la, estão a transferência da gestão de escolas ou de sistemas a atores não estatais ou a participação desses atores na elaboração de currículos e na formação de professores. Dezenas de outros desenhos reais figuram como processos privatistas em cada uma dessas categorias. Ambos os tipos definidos não se excluem; estão interrelacionados e, segundo os autores, muitas vezes a privatização exógena é possibilitada por dinâmicas de privatização endógena que a antecederam.

Em sua análise, Ball e Youdell (2007) também destacam uma tendência a que denominam *privatização da política* e que Croso e Magalhães (2016), ao investigarem a realidade da América Latina e do Caribe, nomearam como *governança corporativa da educação*. Trata-se da participação de atores privados, direta ou indiretamente, “na definição do debate e da agenda pública educativa em todos os âmbitos” (Croso; Magalhães, 2016, p. 22). Essa influência sobre a agenda educacional é possível pela formação de redes relacionais – formais ou informais – entre o *setor público*, por meio de seus governantes, políticos e funcionários, e o *setor privado*, com seus empresários e outros interessados. O lobby e a participação de atores privados em conselhos consultivos ou deliberativos são exemplos dessas redes.

A partir de mapeamento da literatura nacional e internacional sobre as formas de privatização da educação básica, publicadas entre 1990 e 2014, Adrião (2018, 2022) elaborou matriz conceitual para as três dimensões da privatização da educação obrigatória brasileira: privatização da oferta educacional, privatização da gestão da educação e privatização do currículo. A primeira delas, a dimensão da *oferta educacional*, reúne a oferta privada direta (escolas privadas, aulas particulares e tutorias), o subsídio público ao setor privado (convênios com organizações privadas, bolsas de estudos e incentivos fiscais) e políticas ou incentivos à escolha parental (*vouchers*, escolas *charters* e ensino domiciliar).

Já a dimensão da *gestão da educação*, segundo a autora, é integrada por iniciativas de transferência direta ou indireta da gestão de escolas ou de redes de ensino a organizações privadas, lucrativas ou não. Creches conveniadas, “parcerias”<sup>23</sup> com o setor privado para construção ou reforma de prédios escolares e a criação de sistemas paraestatais de governança para planejamento da política educacional, gestão e avaliação – nos quais têm assento instituições privadas – estão entre as experiências alocadas nessa categoria.

---

23. Nesta investigação, o termo parceria aparece entre aspas pois, corroborando o entendimento de Adrião (2018, 2022), compreende-se que, apesar de ser utilizado na legislação educacional brasileira para representar acordos entre Estado e atores privados (parcerias público-privadas), as relações estabelecidas entre ambos não são igualitárias dadas suas diferentes origens, posições e interesses, mas de transferência de atribuições e responsabilidades. Trata-se de um termo com sentido não pertinente para utilização em pesquisas voltadas aos processos de privatização da educação, portanto.

Na terceira dimensão, do *currículo*, encontram-se quaisquer iniciativas de transferência do planejamento, elaboração e implementação dos currículos das redes escolares e de quaisquer atividades pedagógicas ou formativas a eles relacionadas. A aquisição ou adoção de sistemas privados de ensino, materiais didáticos, cursos de formação continuada de professores, plataformas e tecnologias educacionais de monitoramento e avaliação da atividade docente e do desempenho de estudantes são exemplos nessa modalidade (Adrião, 2018, 2022; Marin, 2022).

No Brasil, é possível dizer que a educação escolar nasceu privada. A presença de grupos não estatais na educação básica brasileira integra a própria história da educação escolar, uma vez que o início do oferecimento desta, no século XVI, durante o período colonial, foi fruto da atuação da Igreja Católica e da ordem religiosa Companhia de Jesus. As primeiras escolas brasileiras, então, foram privadas, confessionais e de acesso restrito à elite branca masculina e a indígenas em catequização. A atuação do Estado na oferta do ensino público se deu apenas a partir de meados do século XVIII (Romanelli, 2014).

É apenas com o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>24</sup>, de 1932, que se destaca “a questão da educação como uma função essencialmente pública” (Adrião, Oliveira, Mocarzel, 2022, p. 5), isto é, que a educação pública inicia sua expansão mais efetiva como oferta pública estatal. Segundo Vieira (2007), a concepção de educação como direito de todos e dever do Estado, que começa a ser construída na Constituição Brasileira de 1934, reafirmando-se nas de 1946 e 1967, tem sua consolidação na Constituição Federal de 1988 (CF): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

Com a participação de atores privados desde seu início, o modelo educacional brasileiro sempre foi aberto à competição do mercado. A existência de um mercado educacional,

---

**24.** A partir da década de 1930, alinhando-se aos processos de industrialização e urbanização que transformavam a economia e a sociedade brasileiras, ganhou corpo no país um movimento em busca de um programa nacional de renovação da educação – até então, a educação escolar era um privilégio das elites e quase totalmente ofertada pela Igreja Católica. A institucionalização, descentralização e expansão da oferta pública e estatal, com laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e igualdade de direitos entre sexos, figuraram como as principais pautas desse movimento. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, elaborado pelo educador Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 educadores brasileiros, foi o documento que reuniu os princípios da renovação da educação e representou o acirramento da disputa ideológica da época. A Constituição Federal de 1934 refletiu a importância histórica do Manifesto e da oposição a ele: definiu, pela primeira vez, a educação como direito de todos e dever dos poderes públicos, mas incluiu o ensino religioso de caráter facultativo nas escolas públicas. Vale lembrar que embora defendesse a escola pública estatal para todos, o movimento reformador não recusava a contribuição da iniciativa privada (Romanelli, 2014).

então, é constitutiva da história da educação brasileira. A própria CF informa que “o ensino é livre à iniciativa privada” (Brasil, 1988, cap. III, art. 209). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determina a natureza administrativa das instituições de ensino brasileiras: *públicas* – “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”; *privadas* – “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”; e *comunitárias*<sup>25</sup>. Tanto as privadas como as comunitárias podem qualificar-se como confessionais ou filantrópicas (Brasil, 1996, tít. IV, art. 19). O repasse de recursos públicos a escolas privadas não lucrativas (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) também é regulado, pela primeira vez na legislação educacional do país, por esses dois instrumentos: podem ser destinados a bolsas de estudo, em casos de insuficiência de recursos por parte dos estudantes e de falta de vagas e de cursos regulares da rede pública (Oliveira, 2007). O amparo da legislação educacional para repasses públicos a instituições não lucrativas reflete não só a existência de atores privados com fins lucrativos e não lucrativos, como destaca Oliveira (2007), mas seu interesse e influência na política educacional.

A partir dos anos 1990, como expressão do capitalismo financeirizado, Adrião (2022) verifica a conformação de um novo cenário, caracterizado pela significativa diversificação desses atores e de seus modos de incidir na política educacional, resultando na intensificação de processos de privatização da educação básica – processos já representados, anteriormente, pelas dimensões da oferta, gestão e currículo. Entre os novos atores identificados pela autora, estão **i)** corporações transnacionais – conglomerados de empresas que atuam globalmente e contam com ativos educacionais; **ii)** fundos de investimento de risco – integram, usualmente, esses conglomerados e investem em empresas educacionais sólidas ou emergentes, a fim de promovê-las como ativos financeiros, e em soluções educacionais replicáveis e comercializáveis; **iii)** grupos de *advocacy* – coalizões e redes que atuam para exercer pressão política em diversos órgãos e instâncias governamentais; e **iv)** filantropia de risco – por vezes associada aos fundos de investimento, do qual fazem parte empresas e organizações não lucrativas que investem em projetos educacionais em busca de retornos demonstráveis (Adrião, 2022). Os próximos itens deste capítulo abordarão aspectos da incidência desses atores na educação nacional.

---

**25.** A discriminação entre instituições *públicas*, *privadas* e *comunitárias* é uma alteração recente no texto da LDB, instituída pela Lei Federal 13.868/2019. Antes categorizadas em *públicas* ou *privadas* (particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas), o dispositivo conferiu novo status às instituições *comunitárias*: não são públicas, nem privadas. Segundo Adrião, Oliveira e Mocarzel (2022), a alteração, baseada em regulações do ensino superior e feita sem grandes discussões no parlamento – apoiada, até mesmo, por políticos progressistas – contribuiu para “borrar” ainda mais as fronteiras entre o público e o privado na educação básica, com possível indução de políticas privatistas, considerando a permissividade de repasses públicos a instituições antes legalmente classificadas como privadas.

Os processos de privatização da educação básica levam à alteração na natureza da educação, como explica Adrião (2017, p. 139): “de bem público e, como tal, expressão de um direito socialmente construído para um serviço cuja qualidade é definida em função do poder de compra de quem a demanda e, como tal, passível de ser negociada e subordinada à lógica de lucro”. Desta forma, colocam em prejuízo o oferecimento de sistemas de educação públicos como dever dos Estados e a realização do direito humano à educação, conforme estabelecem tratados internacionais de direitos humanos, constituições e outras legislações nacionais (Adrião, 2022; Adrião *et al.*, 2022a; Tomasevski, 2003; Mowbray, 2021)<sup>26</sup>.

Consolidando esse conjunto de normativas sobre direito à educação, Tomasevski (2001) estabeleceu quatro princípios a serem seguidos por governos para sua efetivação: **i)** disponibilidade, **ii)** acessibilidade, **iii)** aceitabilidade e **iv)** adaptabilidade – cuja aplicação no contexto brasileiro pode ser compreendida desta forma:

A disponibilidade determina a existência de oportunidades educacionais em número suficiente, enquanto a acessibilidade impõe que tais oportunidades não sejam meramente formais, mas que assegurem acessibilidade física, econômica e não discriminação no acesso à educação. A aceitabilidade está associada à garantia de uma educação aceitável socialmente, ou seja, que respeite os direitos humanos e os propósitos públicos, como a cidadania, a redução das desigualdades e a sustentabilidade socioambiental. Já a adaptabilidade requer que se afiance a gestão democrática da educação, com a participação ativa de entes subnacionais, escolas e comunidades escolares, na produção das propostas político-pedagógicas, respeitados os direitos e deveres gerais (Adrião *et al.*, 2016, p. 115).

Para Adrião e Venco (2022), a articulação entre processos de privatização da educação básica e outros mecanismos de precariedade na educação pública brasileira – entre eles àqueles voltados às relações de trabalho de professores(as), cujas formas de contratação exercidas por diferentes níveis de governo têm progressivamente sido flexibilizadas via contratos temporários (Adrião; Venco, 2022; Barbosa *et al.*, 2022; Venco, 2019, 2021, 2023) – tem colaborado para a “corrosão da educação pública no Brasil”.

---

**26.** Em fevereiro de 2019, um grupo de 57 especialistas e organizações em defesa do direito à educação, de diversos países, assinou os “Princípios de Abidjan”, um documento de orientação a Estados sobre suas obrigações no fornecimento de educação pública e na regulação da participação do setor privado. O documento foi aprovado pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU em julho do mesmo ano (Abidjan [...], 2023).

Sendo a privatização da educação um fenômeno atual e complexo e considerando a revisão bibliográfica daqueles autores que buscam compreendê-lo – referenciados nos próximos itens, quatro dinâmicas podem ser mobilizadas para esclarecer as trajetórias que levaram ao panorama atual no país, ou seja, que trazem elementos importantes para explicar a ocorrência desse fenômeno: **1) reformas do aparato estatal** – traduzida pelas transformações do Estado brasileiro, seguindo a tendência de encolhimento de estrutura e de gastos e de incorporação do setor privado como “parceiro” na política educacional; **2) reformas da educação pública** – que inclui uma agenda de reformas pautadas pela incorporação de ideias, métodos e estratégias mercadológicas à rotina da política educacional; **3) desenvolvimento do mercado educacional** – representada pela ampliação da atuação de conglomerados educacionais vinculados ao capital financeiro internacional na educação básica brasileira; e **4) desenvolvimento da filantropia de risco** – que informa sobre a atuação de fundações e institutos privados, de origem empresarial e familiar, na arena pública educacional como forma de investimento social.

Tais dinâmicas representam movimentos que se interrelacionam e se sobrepõem. Ou seja, todas elas são, na verdade, um mesmo evento, observado de diferentes pontos de partida. A opção por relatá-las, propositalmente, de modo esquemático neste estudo tem duas motivações: em primeiro lugar, organiza a apresentação do levantamento bibliográfico realizado por esta pesquisa, já que cada uma das dinâmicas mobiliza aportes teóricos e elementos particulares. Em segundo lugar, facilita a compreensão da construção da matriz de categorias temáticas que embasará a investigação desta pesquisa e que será apresentada no terceiro capítulo. Imprescindível esclarecer que, longe de resgatar, resumir ou mesmo analisar todo o percurso histórico ou conceitual, o objetivo dos próximos subitens é retomar alguns fatos e dados importantes, destacados pela literatura, que compõem cada uma dessas trajetórias e que servem para caracterizar a complexidade da privatização da educação básica brasileira em suas dimensões da oferta, do currículo e da gestão (Adrião, 2022).

### 1.2.1 Reformas do aparato estatal

Efeito da generalização das propostas neoliberais, a agenda de reformas do aparato estatal brasileiro, com sua progressiva desresponsabilização pelas políticas sociais, teve início nos anos 1990 (Adrião, 2017a, 2018). Muitos dos mecanismos legais decorrentes dessa agenda de reestruturação e enxugamento de recursos têm funcionado como propulsores dos processos de privatização da educação – alguns deles serão aqui destacados.

O marco institucional precursor desse amplo movimento nacional de reformas no aparato estatal é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, e a Emenda Constitucional 19/1998, que o aplica (Adrião, 2017a, 2018). Proposto pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, o economista e professor universitário Luiz Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, e seguindo as orientações internacionais de ajustes, o Plano indicava uma série de reformas estatais como meios para superar a crise fiscal e a desaceleração econômica. O modelo de Estado desenvolvimentista, indutor da industrialização, que definia a atuação do governo federal desde os anos 1930, já não seria mais capaz de "atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social" (Plano [...], 1995, p. 14).

Garcia, Adrião e Borghi (2009) afirmam que a escola neoliberal da *public choice*, ou Teoria da Escolha Pública, influenciou diretamente a agenda nacional de reformas. Muitos dos teóricos dessa escola entendiam a crise capitalista iniciada nos anos 1970 – no Brasil, 1980 e 1990 – como uma crise de ineficiência do Estado. Baseando-se na racionalidade das escolhas individuais, os "fracassos dos governos" poderiam ser explicados não por condições sistêmicas, estruturais, do próprio desenvolvimento capitalista, mas por condições da atuação estatal, isto é, de suas instituições e atores. Tal diagnóstico de "crise estatal", segundo as autoras, contribuiu para "legitimar o consenso sobre a necessidade de reformar o Estado" (Garcia; Adrião; Borghi, 2009, p. 20), fundamentando as propostas para sua reconstrução<sup>27</sup>.

O PDRAE dialogava com a tendência global de alinhamento da administração pública a padrões e ferramentas oferecidos pelo setor privado, isto é, a uma transição de um modelo considerado burocrático para um modelo gerencial. Esse movimento é conhecido como Nova Gestão Pública (*New Public Management*) (NGP) e surgiu, nos anos 1980, como reflexo da hegemonia neoliberal. "Pressupunha-se com tal mudança a redução do tamanho da máquina administrativa, o aumento de sua eficiência e a criação de me-

---

<sup>27</sup>. Para colaborar na compreensão da disputa de sentidos, é válido informar que parte da comunidade acadêmica entende que o PDRAE se construiu como proposta de "terceira via", de alternativa ao neoliberalismo, articulando outros ideários e com "forte preocupação republicana com o lugar dos cidadãos na esfera pública" (Abrucio, 2020, p. 15). O próprio Plano, em seu texto, caracteriza a resolução neoliberal de Estado mínimo como "inadequada" (Plano [...], 1995, p. 11). Em sua produção científica, Bresser Pereira se posiciona diretamente contra as reformas neoliberais, alegando o fracasso desse projeto de sociedade e defendendo o novo-desenvolvimentismo – alternativa ao Consenso de Washington, desenhada por ele no início dos anos 2000 (Bresser-Pereira, 2017). A crítica progressista, entretanto, entende as reformas do PDRAE como reflexo do avanço do neoliberalismo nos países em desenvolvimento. Garcia, Adrião e Borghi (2009, p. 13), por exemplo, explicam que a "terceira via", que introduziu a figura do "terceiro setor", teve início com a ascensão do Partido Trabalhista Inglês, nos anos 1990, e simboliza a tentativa de "responder à crise do capitalismo, sem romper com o diagnóstico proposto pela concepção neoliberal", buscando novos atores para a implementação de políticas sociais.

canismos voltados à responsabilização dos atores políticos” (Peci; Pieranti; Rodrigues, 2008, p. 40). Ball e Youdell (2007), retomando outros autores, sintetizam características da NGP: mais atenção com produtos e resultados do que com insumos; divisão de grandes organizações em unidades menores; descentralização da autoridade orçamentária e de recursos humanos; e competência como valor de avaliação individual.

Sob os preceitos da NGP e da concepção de governança<sup>28</sup> – que, conceitualmente, previa a expansão e o compartilhamento do poder do governo com o setor privado e a sociedade civil – uma das estratégias previstas pelo dispositivo do PDRAE foi um amplo programa de privatizações de empresas públicas. Indústria de base, finanças, energia, aviação, telecomunicações, várias áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico nacional, entraram na lista de empresas estatais privatizadas nos últimos 40 anos.

Um pacote de “publicização” de serviços também foi planejado. A educação básica, bem como a saúde e a cultura – entendidas pelo PDRAE como serviços subsidiados pelo Estado, mas não exclusivos dele em termos de oferta – integravam tal programa. A publicização – um termo ameno para a privatização, mas com significado similar – foi explicada como a transferência da execução de serviços a organizações sociais ou àquilo que o documento nomeou como “setor público não estatal”. Segundo Arelaro (2020), este programa introduziu o princípio de que “interesse público” não é restrito ao interesse do Estado. A autora chama atenção por esta ser a primeira incorporação do conceito de “público não estatal” na Constituição Federal brasileira (CF), abrindo espaço futuro para que serviços, até então, exclusivamente estatais pudessem ser transferidos à iniciativa privada.

Em continuidade à tendência de cessão de serviços públicos a entidades não estatais, instalada a partir desta primeira normativa, diversos outros atos legais foram estabelecidos, entre eles a Lei Federal 9.637/1998, sobre o contrato de gestão entre organizações sociais e o poder público; Lei Federal 9.790/1999, conhecida como Lei do Terceiro Setor, que criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e o Termo de Parceria entre essas instituições e o poder público; e a Lei Federal 11.079/2004, que instituiu os contratos de concessão ao setor privado lucrativo como “parcerias” público-privadas (Adrião, 2022).

---

**28.** Peci, Pieranti e Rodrigues (2008) explicam que o termo “governança” adentrou o vocabulário da gestão pública, a partir dos anos 1990, em contraposição à noção de administração pública tradicional. O conceito pretende dar conta de um novo modelo de gestão pública, que considera as relações do governo com atores não estatais. Para os autores, os princípios reformadores do PDRAE basearam-se na NGP, mas também sofreram influência da inserção brasileira no modelo de governança.

Outra característica importante da política educacional brasileira, também fortalecida pelo PDRAE, é a descentralização administrativa vertical. O modelo atual de descentralização do atendimento das políticas sociais já havia sido previsto na CF de 1988. Para a educação, o regime de colaboração define que municípios atuem prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental; estados, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio; e a União, nos ensinos superior e técnico e, especialmente, na organização do sistema federal, com ações de redistribuição e assistência técnica e financeira a estados e municípios (Brasil, 1988, cap. III, art. 211). Na contramão da proposta de uma descentralização administrativa efetiva, os dispositivos de financiamento educacional mostram-se historicamente insuficientes para a autonomização dos governos subnacionais.

Os recursos públicos educacionais advêm de receitas de impostos próprios dos entes, transferências constitucionais, salário-educação, contribuições sociais e incentivos fiscais (Brasil, 1996, tit. VII, art. 68), com a arrecadação de impostos como a principal fonte e sendo a União o ente federativo que mais arrecada. Os recursos educacionais são vinculados constitucionalmente, ou seja, há a obrigatoriedade de aplicação de valores mínimos arrecadados<sup>29</sup> em despesas com Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE). Para além dos mínimos constitucionais, a educação conta com uma política de fundos para subvinculação de recursos. Assim sendo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>30</sup>, instituído em 1996, foi estabelecido como mecanismo para evitar distorções entre as redes de ensino, recolhendo os recursos dos entes e redistribuindo-os de acordo com o número de matrículas de cada rede. Aquelas redes cujos recursos recebidos não atingissem um valor mínimo por aluno estipulado, teriam o montante complementado pela União. Ao convencionar como parâmetro para repasse financeiro o total de alunos atendidos, o Fundef estimulou a transferência de responsabilidades pela oferta do ensino fundamental dos estados aos municípios, processo conhecido como municipalização – a rede municipal é responsável, hoje, por 60,1% das escolas; 49% das matrículas de toda a educação básica; 69,3% das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental e 44,4% dos anos finais (Brasil, 2023a).

---

**29.** Na CF de 1988, ao menos 25% da receita de impostos para estados e municípios e 18% para a União (Brasil, 1988, cap. III, art. 212).

**30.** Com vigência até 2006, o Fundef (EC 14/1996; Lei Federal 9.424/1996) foi substituído neste ano pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (EC 53/2006; Lei Federal 11.494/2007; Decreto Federal 6.253/2007), que expandiu a abrangência dos recursos e ampliou o mínimo da União para 20% (Arelaro; Gil, 2020). Em 2020, o Fundeb foi renovado permanentemente (EC 108/2020; Lei Federal 14.113/2020; Decreto Federal 10.656/2021), aumentando progressivamente a participação da União até 23%.

Esta transferência de responsabilidades, no entanto, não foi acompanhada por mecanismos robustos de descentralização tributária, dando lugar a um contexto de subfinanciamento da política local e de dependência de repasses. Como esclarecem Silva e Arelaro (2020), cerca de 70% dos municípios brasileiros têm até 20 mil habitantes e, com arrecadações próprias que não ultrapassam 5% de seus orçamentos anuais, dependem de repasses federais para sobrevivência financeira. Além disso, como o Fundef focalizava apenas alunos de ensino fundamental, outras modalidades de ensino atendidas localmente – educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial – acabaram relegadas a segundo plano (Arelaro; Gil, 2020; Oliveira, 2007).

Em resumo, a ampliação do atendimento da educação básica nacional das últimas décadas, segundo Adrião (2022), foi marcada pelos contextos de divisão assimétrica de responsabilidades entre governos subnacionais, municipalização do ensino fundamental e baixa participação do governo federal no financiamento do sistema educacional. Dada a carência financeira de governos locais para garantir a plena oferta de serviços públicos, especialmente para a expansão da oferta na educação infantil, tais circunstâncias contribuíram para impulsionar a privatização da oferta educacional via subsídio público a organizações privadas.

Esse cenário foi agravado, ainda, pela Lei Complementar 101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Entre outros aspectos, para estados e municípios, a LRF fixou o limite de gastos públicos com a folha de pessoal em 60%. Áreas como a educação, formadas por grande contingente de pessoal – isto é, que já atingiam esse patamar antes mesmo da LRF – ficaram impossibilitadas de contratar novos servidores para atender toda a população com equipamentos públicos e implementar melhorias salariais na carreira dos já contratados. As “parcerias” com o setor privado e com o “terceiro setor” acabaram se tornando um caminho viável para driblar a limitação (Adrião, 2022). Ainda que a LRF também vede admissão de pessoal indireto acima do percentual, há uma maior tolerância a essas contratações “temporárias” por parte dos Tribunais de Contas. Ademais, a falta de capacidade financeira dos municípios também estimula que despesas educacionais de caráter assistencial, mas não essencialmente pedagógico – uniformes e alimentação, por exemplo – sejam privilegiadas e até mesmo que atividades de outros setores – esporte e cultura, por exemplo – sejam inclusas como MDE, reduzindo a disponibilidade de recursos para atividades de ensino e de formação e valorização dos educadores (Arelaro *et al.*, 2020).

Nos últimos anos, políticas de austeridade foram adicionadas à cartilha de desresponsabilização estatal, influenciando diretamente a política educacional, entre elas: **i)** Emenda

Constitucional 95/2016 – Teto de Gastos, que impediu o crescimento de gastos públicos federais acima da inflação pelos próximos 20 anos, limitando a ampliação de investimentos em educação; **ii)** Lei Federal 13.467/2017 – Reforma Trabalhista, que fragilizou as condições de proteção social de trabalhadores em geral da educação pública e privada, precarizando ainda mais os contratos temporários e de terceirizados na educação pública; e **iii)** Emenda Constitucional 109/2021, que restringiu gastos com serviços públicos prestados à sociedade para União, estados e municípios, sob o pretexto da crise pandêmica, prevendo, entre outras condições, congelamento de salários de servidores públicos (Não é uma crise [...], 2021)<sup>31</sup>.

Estes são apenas alguns dos elementos de um cenário maior e complexo, que servem para ilustrar como o enquadramento institucional do Estado brasileiro e suas reformas neoliberais, pautadas pela NGP e pela concepção de governança, induzem direta ou indiretamente à privatização da educação. Ou seja, além da divisão assimétrica de responsabilidades entre governos, do subfinanciamento local e das possibilidades legais de transferência da oferta a atores não estatais, outros dispositivos de contenção de gastos e de fragilização de contratos profissionais continuam a ameaçar o pleno desenvolvimento das políticas do setor. Se a comunidade nacional de atores e instituições que atuam em defesa da educação pública aponta a necessidade de “mais Estado e mais recursos”, o que a realidade do setor tem mostrado, ao contrário, é “menos Estado e menos recursos”, sobretudo tendo em vista a participação do Governo Federal.

Amaral (2021), por exemplo, apontou queda persistente das despesas federais aplicadas na função educação entre 2014 e 2020, saindo de cerca de R\$ 130 para R\$ 90 bilhões – uma redução de 28,5%. Levantamento de Farenzena (2021), por sua vez, para o mesmo período, mostrou que também foram reduzidas as despesas da União nas principais ações de assistência financeira à educação básica de outros entes da federação: de cerca de R\$ 15 para R\$ 8 bilhões. Mais: embora o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei Federal 13.005/2014, preveja ampliação gradativa do investimento público em educação pública de modo que este represente 10% do Produto Interno Bruto

---

**31.** O documento ainda cita outras Propostas de Emenda Constitucional (PEC) em debate no Congresso Nacional: PEC 32/2020 - Reforma Administrativa, que propõe mudanças nos regimes jurídicos de futuros servidores públicos, como a perda da estabilidade, ingresso sem concurso e, mais ainda, posiciona o poder público como complementar ao setor privado; PECs 45/2019 e 110/2019 - Reforma Tributária, que criam o Imposto sobre Operações com Bens e Serviços (IBS) e extinguem a contribuição do salário-educação, outra fonte de recursos do setor; e PEC 13/2021, para desobrigar prefeitos e governadores sobre o cumprimento dos pisos constitucionais de aplicação de MDE nos exercícios de 2020 e 2021, em razão da pandemia. Some-se a elas o Projeto de Lei Complementar 93/2023 - Novo Arcabouço Fiscal, também em debate, que condiciona novos gastos federais ao cumprimento de metas e que considerou incluir nestes o Fundeb.

(PIB) em 2024, dados de relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Não é uma crise [...], 2021) indicam fluxo contrário – em 2015, este percentual era de 6,2% e, em 2019, já havia sido reduzido para 5,6%.

### 1.2.2 Reformas da educação pública

O ideário neoliberal não apenas impulsionou transformações na estrutura e atuação do Estado de modo amplo, afetando as políticas sociais, como apresentado no item anterior; também o setor da educação, como uma área de política pública singular, com seus próprios referenciais, foi influenciado diretamente por essa agenda, especialmente representada pela suposição de que a educação pública e as escolas devam ser melhoradas, transformadas, consertadas, reformadas, incorporando princípios e estratégias do setor privado.

De acordo com Freitas (2018), o movimento mais recente pelas reformas da educação pública teve sua gênese nos Estados Unidos, nos anos 1960 – mais intensamente a partir dos anos 1980 – quando relatórios oficiais e estudos passaram a chamar atenção para a suposta ineficiência das escolas públicas na melhoria do desempenho dos estudantes e na renda. Entre eles está o alarmante *"A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform"* ("Uma Nação em Risco: O Imperativo para a Reforma Educacional", tradução própria), divulgado em 1983 e elaborado por comissão especial formada pelo governo federal dos Estados Unidos. O documento alertava que a "proeminência antes incontestável" do país no comércio, indústria, ciência e inovação tecnológica corria risco de ser tomada por outras nações. O sistema educacional era apontado como culpado pela falta de êxito na economia (National [...], 1983). Para Berliner e Biddle (1995), tal relatório inaugurou a ideia de crise no sistema educacional estadunidense. Sua ampla distribuição nacional; o endosso do presidente; o uso equivocado ou simplista de evidências educacionais, bem como o encobrimento de outras; a irresponsabilidade da mídia ao replicar massivamente estudos sem verificação de fontes; a credibilidade e espaço dados a vozes conservadoras e suas propostas reformistas, entre outras condições, segundo os autores, contribuíram para a "crise manufaturada" da educação do país. A crise forjada consolidou mitos, não centrou atenção nos reais problemas da educação – menos ainda, propôs soluções apropriadas – e serviu para minar o apoio geral da população às escolas públicas.

Para os fins desta pesquisa, faz-se importante informar que essa "ideologia da reforma" é constituída e amparada por, pelo menos, duas manifestações principais: a Teoria

do Capital Humano e a transformação da noção de qualidade educacional, a serem abordadas na sequência.

A Teoria do Capital Humano (TCH), que tem em Theodore Schultz – economista, professor da Universidade de Chicago e ganhador do Nobel de Economia em 1979 – um de seus formuladores basilares, reconhece os indivíduos e suas capacidades, habilidades e conhecimentos como uma forma de capital dentro da dinâmica capitalista. Esta corrente ganhou centralidade no debate acadêmico a partir dos anos 1950, notadamente em razão da criação da disciplina economia da educação (Minto, 2006). Como forma de capital, o capital humano – determinado pelo nível de educação – seria uma variável a influenciar o crescimento econômico. Ao mensurar o “valor econômico da educação”, Schultz (1973) propôs que maiores níveis de treinamento ou educação formal levariam a maiores rendimentos por parte dos indivíduos; estes, por sua vez, aumentariam o consumo e a produtividade no trabalho; estes, por fim, gerariam crescimento econômico. Investir em capital humano, portanto, seria rentável: “A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (Schultz, 1973, p. 53).

Neste registro, entendida como um vetor de crescimento econômico e competitividade internacional, a educação acaba subordinada à economia. A TCH é uma aliada do neoliberalismo em sua relação com a educação, como lembra Frigotto (2015, p. 41): “[...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a **teoria do capital humano**, com um rosto agora mais social”. As organizações internacionais estão entre as propulsoras globais das reformas educacionais neoliberais camufladas na “valorização da dimensão humana do trabalhador” da TCH (Frigotto, 2015)<sup>32</sup>.

É preciso ressaltar que a busca pelo investimento em capital humano é individualizada, ou seja, o sujeito implicado pela TCH é aquele que racionalmente irá investir em sua educação, uma vez que por meio dela poderá progredir materialmente e ascender socialmente – tem-se aqui uma relação direta com a teoria da escolha racional, citada no primeiro item deste capítulo. Cabe ao âmbito da decisão individual priorizar a educação se este for um desejo – como se faz com a aquisição de outros bens ou serviços. O sujeito da TCH, então, é o novo sujeito “empresa de si mesmo”, que busca constantemente

---

32. Para conhecer publicações recentes dessas instituições sobre o tema, por exemplo, ver os estudos *Brazil Human Capital Review - Investing in People* (Banco [...], 2022), do Banco Mundial, e *A new macroeconomic measure of human capital exploiting PISA and PIAAC: Linking education policies to productivity* (OCDE, 2022), da OCDE.

formação e valorização, como já alertaram Dardot e Laval (2016) ao esclarecer sobre a racionalidade neoliberal. A escola básica, explica Laval (2019), deve dar ao jovem um conjunto de competências básicas para fazê-lo "aprender a aprender", para que ele tenha autonomia para uma autoformação permanente. Adrião (2017b) enfatiza que reformas curriculares propostas por institutos e fundações privadas nacionais – atores que têm se sobressaído nos processos de privatização da política educacional no país, como se abordará no último item – ensejam a incorporação de qualidades pessoais a serem desenvolvidas pelos estudantes, como atenção, curiosidade, coragem, resiliência, ética e liderança, sob a denominação de "competências socioemocionais".

A incidência neoliberal na educação também implicou transformações ao conceito de qualidade da educação. Não poderia ser diferente, afinal, como esclarecem Dourado e Oliveira (2009), a compreensão da qualidade educacional relaciona-se diretamente à própria compreensão que se tem de educação – e esta "é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade" (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

De acordo com Mocarzel e Najjar (2020), a concepção da qualidade educacional – polisêmica e ainda disputada enquanto ideal e prática – foi popularizada no Brasil, como objetivo da política educacional, principalmente com o educador Anísio Teixeira, na primeira metade do século XX. Enguita (2015) esclarece que, sobretudo por influência do keynesianismo, a qualidade de serviços públicos desse período dizia respeito a investimento: quanto maior o investimento, maior a qualidade. Na educação, essa retórica se traduzia nos gastos com recursos humanos e materiais dos sistemas escolares. Os indicadores educacionais que buscavam identificar bons sistemas de ensino e boas escolas aferiam o investimento total em educação, o custo por aluno, o salário dos professores, o número de alunos por turma etc. As melhorias almejadas do período, portanto, visavam universalizar o acesso, igualar condições de ensino e ampliar o período de escolarização.

Com a virada neoliberal, a democratização e a igualdade de oportunidades deram lugar aos parâmetros de eficiência e capacidade de adaptação do mundo produtivo<sup>33</sup>. No final

---

**33.** No mundo empresarial, segundo Gentili (2015), a preocupação com o controle da qualidade começou no início do século XX, naquele momento, como sinônimo de atributos do produto ou do serviço. No final dos anos 1960 e início dos 1970, com a decadência do regime de acumulação taylorista-fordista, surge uma nova concepção de qualidade: a Gestão da Qualidade Total, que deslocou a qualidade do produto/serviço e a distribuiu por todas as etapas do processo produtivo. Mais do que uma característica concreta, a qualidade tornou-se algo sistêmico da organização e, sobretudo, uma nova estratégia competitiva, de diferenciação. Na empresa moderna, por exemplo, há especialistas em qualidade, sistemas e ferramentas de aferição e controle, normas internacionais e premiações.

dos anos 1980 e início dos 1990, o termo “qualidade” foi apropriado por organizações internacionais e agências multilaterais e promovido como meta a ser alcançada pelos países em desenvolvimento (Mocarzel; Najjar, 2020). Seguindo a lógica empresarial, a qualidade educacional passou a ser entendida como controle do processo educativo – agora, de aprendizagem – aplicando a ele conceitos de produtividade, eficiência, redução de custos, melhor aproveitamento de recursos, resultados objetivos e comparáveis etc. O foco passou para os resultados educacionais, mensurados pelo rendimento de estudantes. Quaisquer problemas a afetar a educação passaram a ser entendidos como questões técnicas – currículos ultrapassados e desinteressantes, baixa qualificação e desestímulo do corpo docente, má utilização de recursos, má gestão escolar – e, portanto, descoladas de suas origens sociais, econômicas e políticas. Se, antes, havia uma preocupação central com a igualdade de oportunidades e a democratização do acesso, ou seja, com aquilo que torna a educação um valor comum e igualmente compartilhado, essa nova qualidade educacional almeja a diferenciação e a competição por boas colocações em rankings (Gentili, 2015; Enguita, 2015; Silva, 2015).

A TCH, que dá centralidade à educação dentro da dinâmica econômica, e essa nova concepção de qualidade educacional alinhada à NGP, ajudam a explicar o fascínio das últimas décadas por reformas nos sistemas de ensino que incluem padronização curricular, monitoramento do desempenho de professores e estudantes, criação de índices e metodologias capazes de aferir a qualidade da educação, ranqueamento educacional e, como consequência, o favorecimento da competição entre escolas, redes de ensino e países. Essas reformas são concebidas e mobilizadas por uma coalizão de “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” (Freitas, 2012, p. 380), a quem Ravitch (2001) classifica como “reformadores da educação” – categoria endossada por Freitas (2012).

Em termos concretos, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, oferece-se um cardápio de estratégias da retórica do controle de qualidade empresarial não necessariamente homogêneas, mas que podem ser melhor compreendidas quando alinhadas em um único eixo: adequar – padronizar – controlar – avaliar – responsabilizar. Tal lógica já foi reconhecida e alertada por diversos pesquisadores críticos à privatização da educação, como Adrião (2022), Ball e Youdell (2007), Freitas (2018), Gentili e Silva (2015), Laval (2019) e Ravitch (2011), podendo ser sistematizada conforme adiante.

**1) Adequar e padronizar.** Os currículos escolares deveriam passar por transformações. Uma delas diz respeito à incorporação de novos conteúdos. Como variável econômica,

a educação ofertada deve ser estratégica para o desenvolvimento e ter como objetivos centrais não só a preparação para o mercado de trabalho, mas a internalização da lógica de mercado como meio de sociabilidade. Os novos processos de produção e as novas tecnologias do século XXI exigem trabalhadores com capacidade de abstração e flexíveis, que saibam trabalhar em equipe, analisar, lidar com adversidades e resolver imprevistos. Neste sentido, a grade curricular passaria a incluir habilidades socioemocionais e técnicas voltadas ao desenvolvimento do trabalho e a estimular o protagonismo e o empreendedorismo. Ademais, para que o desempenho possa ser mensurado e comparado, os currículos deveriam ser replicáveis em larga escala e, portanto, padronizados por meio de bases nacionais comuns e insumos decorrentes destas (materiais didáticos, plataformas de aprendizagem, formação de professores etc.). O foco disciplinar, então, passaria a ser em leitura e matemática – cujo desempenho seria mensurado por testes padronizados – induzindo escolas a reduzirem a ênfase em outras disciplinas, especialmente de ciências humanas.

**2) Controlar e avaliar.** Com o conteúdo curricular e os métodos de ensino previamente estabelecidos, instrumentos de monitoramento, controle e avaliação deveriam ser implementados para aferir se professores estão cumprindo o planejado e se estudantes estão melhorando seu desempenho. Os testes padronizados aplicados a estudantes ainda permitiriam a criação de rankings, que supostamente informariam sobre a evolução da qualidade da educação em diversos contextos regionais e nacionais. Os índices de qualidade e rankings ainda serviriam de apoio aos pais na avaliação de escolas e na escolha escolar.

**3) Responsabilizar.** A fetichização pela produção de dados educacionais tem como consequência a responsabilização dos atores do processo pelos resultados aferidos: premiações para melhores professores e escolas e punições para os piores. Vincular o desempenho ao salário de professores e gestores seriam ações fundamentais para mantê-los motivados. As piores escolas, por sua vez, aquelas em que os professores não fossem capazes de melhorar o desempenho de seus alunos, deveriam sofrer restrições em seu orçamento, trocar seu quadro funcional ou, até mesmo, serem fechadas.

Nos Estados Unidos, as soluções arquitetadas para reformar a educação básica pública, com destaque para os programas nacionais mais recentes *"No Child Left Behind"* ("Nenhuma Criança para Trás"), de 2002, na administração Bush, e *"Race to the Top"* ("Rumo ao Topo"), de 2009, na administração Obama, incluíram incentivos à escolha escolar por meio dos *vouchers* e das *charter schools* (escolas subsidiadas pelo governo,

mas com gestão privada), testagem, responsabilização de professores e escolas pelos resultados obtidos em testes e desenvolvimento de uma base curricular nacional, entre outras ações. A crítica estadunidense aponta que os resultados colhidos por reformas como essas não são bem-sucedidos: aumento da segregação escolar e da desigualdade educacional; fechamento de escolas ou entrega de sua gestão à iniciativa privada; desinteresse pela profissão docente; enxugamento de currículos, com foco apenas nas disciplinas contempladas nas avaliações; e, como já era de se esperar, nenhuma evolução nos testes (Klees, 2020; Ravitch, 2011).

Não por acaso os EUA é país modelo na implementação da agenda de reformas educacionais e um de seus grandes indutores globais: "A ironia é que foram os representantes dos Estados Unidos na OCDE que, para resolver sua própria crise no sistema educacional, iniciaram esse movimento mundial de 'modernização do ensino'" (Laval, 2019, p. 205). Nos países da América Latina, o discurso da reforma educacional rumo à qualidade começou a ganhar espaço a partir do final da década de 1980, tendo os organismos internacionais como principais vetores<sup>34</sup>. Construiu-se, então, um processo de "cooptação intelectual" e da comunidade escolar dos demais países:

A retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as consequências do êxito destas políticas conservadoras: os professores, os pais e os alunos (Gentili, 2015, p. 116).

Tendência global, tal ideário reformista na educação começou a ser sistematicamente desenvolvido e implantado pelo Estado brasileiro a partir dos anos 1990<sup>35</sup>. Essa década marcou a introdução oficial das referências nacionais curriculares – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 – e dos processos de avaliação em larga escala, sobretudo a partir do lançamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990 (Freitas, 2018). De lá para cá, como de resto em outros contextos nacionais, esse percurso conti-

**34.** O *Programme for International Student Assessment* (PISA), maior avaliação de desempenho educacional do mundo, que compara as redes nacionais, por exemplo, foi criado pela OCDE em 2000.

**35.** As reformas educacionais contemporâneas são caracterizadas pela aproximação da rotina escolar à rotina das corporações e aos interesses do setor privado. Por esta razão, Freitas (2018) nomeia este movimento "reforma empresarial da educação". É preciso reiterar que outros movimentos reformistas, de natureza diversa, integram a história da educação escolar brasileira. Talvez o mais importante deles tenha sido o movimento de renovação da educação nacional dos anos 1930, capitaneado por educadores, cujos princípios foram organizados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 – já comentado anteriormente. Os reformadores defendiam a educação pública, gratuita, obrigatória, laica e igual para os sexos, ofertada como direito de todos e dever do Estado. Esse movimento influenciou diretamente a expansão da oferta pública estatal (Romanelli, 2014).

nuou. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (2007) e a promulgação das recentes Reforma do Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018) são as principais iniciativas nesse sentido. Apenas para citar um exemplo da proliferação da cultura da avaliação no país: pesquisa realizada por Bertagna e Borghi (2018) indicava que, em 2015, para além dos dispositivos nacionais, 20 dos 27 estados brasileiros já contavam com sistemas próprios de avaliação do desempenho educacional em larga escala.

Partindo da mobilização da sociedade pela melhoria educacional, o movimento de reforma brasileiro, herdeiro da tradição estadunidense, é caracterizado pela formação de redes de colaboração e articulação de atores privados a fim de promover ações de *advocacy* junto ao poder público e/ou de apoio ao planejamento e execução de políticas junto aos órgãos e equipamentos de educação. Entre essas redes, destacam-se as organizações Parceiros da Educação<sup>36</sup>, fundada pelo presidente da maior empresa de seguros do país, Porto Seguro, em 2004; e Todos pela Educação<sup>37</sup>, instituída por grupo de empresários e apoiadores, em 2006. Nestas redes, têm papel privilegiado diversas fundações e institutos empresariais – tópico a ser explorado no último item deste capítulo. A retórica reformista, de modo geral, informa que a educação nacional carece de informações, planejamento e lideranças competentes.

Neste sentido, são significativos os apontamentos do documento "*A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil*", publicado em meados de 2010 e assinado por institutos e fundações privadas nacionais – com ênfase na rede Parceiros da Educação – como resultado de evento promovido por essas instituições para debater os rumos da educação nacional<sup>38</sup>. A suposta baixa qualidade da educação brasileira foi indicada pelo grupo como "a principal causa" do aumento da violência, do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e da não qualificação profissional de jovens, que acabariam submetidos à marginalidade e a subempregos. Tendo em vista ainda oferecermos "um dos piores sistemas de ensino do mundo às crianças", a educação seria "o gargalo mais importante que o Brasil precisa superar para realizar o seu potencial econômico" (A Transformação [...], 2010, p. 1). Como bem resume Frigotto (2015, p. 63) e de modo

---

36. Para uma análise crítica da gênese da Parceiros da Educação, ver Garcia *et al.* (2023).

37. Para uma análise crítica da gênese do Todos pela Educação, ver Martins (2016).

38. Coordenado pela consultoria McKinsey e pelo jornalista Gilberto Dimenstein, o evento teve como palestrantes Cláudio de Moura Castro, Eduardo Giannetti da Fonseca, Eunice Durham, Francisco Soares, Guiomar Namó de Mello, Jamil Cury, Luis Carlos Menezes, Maria Helena Guimarães de Castro, Mauro Aguiar, Mozart Neves Ramos, Reynaldo Fernandes e Ruben Klein (A Transformação [...], 2010).

semelhante à cartilha global da reforma, a educação é convertida a “uma espécie de *bruaca* onde tudo cabe e dela tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.”.

O plano indicado no documento para transformar a educação pública em 20 anos – e que almejava ser convertido em legislação nacional que incluiria, por exemplo, a criação de um Comitê de Acompanhamento da Reforma Educacional, vinculado à Presidência da República – também não fugiu do ideário reformista já conhecido: **1)** reestruturar a formação e a carreira do magistério, incluindo avaliações frequentes para promoção e remuneração e perda de estabilidade; **2)** fortalecer a liderança e a capacidade de gestão nas escolas; **3)** reformar a estrutura da escola e os sistemas de ensino; **4)** reformar o Ensino Médio; **5)** criar um currículo mínimo nacional e aperfeiçoar as avaliações; e **6)** reforçar as políticas de investimento. Este último ponto, diferentemente das demais propostas, conta apenas com quatro parágrafos curtos. Curioso notar que o reforço de investimento cotejado deveria incluir a criação de Lei de Responsabilidade Educacional para vincular repasses ao desempenho escolar e penalizar gestores, e a revisão dos critérios de aplicação do Fundeb de modo que este pudesse ser direcionado a organizações privadas sem fins lucrativos para a gestão de escolas (A Transformação [...], 2010). Algumas dessas propostas encontram ecos nas recentes BNCC e Reforma do Ensino Médio, vale lembrar.

A obsessão pela mensuração da qualidade educacional tem se somado a uma tendência retórica um pouco mais recente, sobretudo nas últimas duas décadas, também compromissada com a reforma educacional: a defesa da implementação de políticas educacionais “baseadas em evidências”. No Brasil, essas fundações, institutos e redes de atores privados têm tido um papel de destaque – bem-sucedido, dada sua capacidade institucional e comunicacional – na elaboração de pesquisas educacionais e na produção de relatórios que embasam e orientam o debate público. Ou seja, elas têm contribuído na construção das evidências que vão embasar a política educacional da qual têm, cada vez mais, participado diretamente.

### 1.2.3 Desenvolvimento do mercado educacional

A terceira dinâmica a compor o cenário geral da privatização da educação básica brasileira é a do desenvolvimento do mercado educacional no país. Viu-se que a oferta da educação escolar brasileira teve início de modo privado e confessional, com a Igreja Católica, no século XVI (Romanelli, 2014). Considerando o período mais recente de desenvolvi-

mento e expansão desse mercado, no início do século XX, somaram-se às estratégias de criação de escolas e incorporação de instituições concorrentes o oferecimento de cursos preparatórios para vestibulares e, desde o final dos anos 1960 e começo dos 1970, a comercialização de sistemas privados de ensino, isto é, um conjunto de produtos e serviços do selo pedagógico da empresa a ser franqueado a outros estabelecimentos privados (Adrião, 2017b; Adrião; Domiciano, 2018).

A consolidação do modelo de negócios dos sistemas privados levou à incorporação das redes públicas de ensino como clientes, no final dos anos 1990 – uma das formas concretas a representar os processos de privatização da educação básica no país. Pesquisa de Adrião *et al.* (2009) identificou o ano de 1998 como o primeiro no qual uma gestão municipal brasileira – neste caso, um município do estado de São Paulo – adotou um sistema privado de ensino para sua rede escolar. A partir de 2010, sobretudo pela atuação de grupos editoriais nacionais e internacionais, novos produtos foram acrescentados à cesta de insumos curriculares comercializados junto às redes públicas: livros, apostilas, revistas segmentadas e tecnologias educacionais – parte dos produtos adquirida com recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (Adrião, 2017b; Adrião; Domiciano, 2018).

Mapeamento da inserção de empresas privadas junto à educação pública de redes municipais no ano de 2013, por exemplo, já havia identificado 339 municípios brasileiros com sistemas privados de ensino das cinco maiores empresas do setor naquele momento: SABE (Grupo Positivo), SOME (Grupo Objetivo), NAME (Pearson), Anglo (Abril Educação) e Uno Público (Santillana). Uma das reflexões feitas pela pesquisa a respeito da privatização é a de que estes mesmos grupos estariam sendo favorecidos duplamente ao terem o poder público como cliente. Se, por um lado, recebiam recursos locais pela venda desses sistemas de ensino, por outro, também se beneficiavam dos recursos federais por meio do PNLD, uma vez que figuravam entre as empresas com os maiores repasses no âmbito dessa política (Adrião *et al.*, 2022b).

A partir dos anos 2000, o percurso dos grupos empresariais de educação passou a caracterizar-se por um movimento intenso – que ainda perdura – de fusões, aquisições, abertura de capital em bolsas de valores e criação de *holdings*. Esse movimento é reflexo da lógica de financeirização do capitalismo contemporâneo, já abordada no primeiro tópico deste capítulo. Na educação, especialmente capitaneado pelos grupos voltados ao ensino superior, resultou na formação de oligopólios e na associação direta

a fundos de investimento internacionais. Conforme apontam os estudos de Maringoni (2017), o período entre 2010 e 2014 foi de expressivo crescimento para as faculdades e universidades privadas em decorrência das políticas federais de subsídio estatal ao setor, destacadamente o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>39</sup>. A falta de regulação estatal brasileira a respeito da participação de capital estrangeiro no ensino superior e a conexão construída entre a crise das instituições privadas de ensino superior e a oportunidade de democratização do acesso a essa etapa – discurso repetido exaustivamente por governos, empresários e entidades de trabalhadores e estudantes – são alguns dos aspectos destacados por Seki (2021) para caracterizar a expansão do ensino superior privado nesse período.

A **holding** Cogna Educação é, hoje, o maior grupo de educação privada do país (Revista [...], 2022). Sua história, de constantes e variadas operações comerciais, é ilustrativa do aquecimento do mercado educacional brasileiro nas últimas décadas e, segundo Seki (2021), os modos de reorganização mais recentes desses atores são indícios dos próximos caminhos a serem percorridos nesse mercado. A empresa teve início em 1966, em Belo Horizonte, com o curso pré-vestibular Pitágoras. O sucesso do empreendimento levou à criação do Colégio Pitágoras, em 1972, tornado rede de ensino. Em 2000, o grupo iniciou sua atuação no ensino superior com a inauguração da Faculdade Pitágoras. Anos depois, em 2007, abriu seu capital na bolsa de valores como Kroton Educacional. A nova posição e os subsídios estatais renderam aportes financeiros e, nos anos subsequentes, a companhia deu início a uma série de aquisições ou fusões com outras empresas brasileiras do segmento superior, entre elas: luni Educacional, em 2010; UNOPAR, em 2011; e Anhanguera, em 2013. Em 2018, seguindo projeto de expansão na educação básica, adquiriu colégios privados e criou a **holding** Saber para abrigar os ativos desse segmento. Até então, o principal negócio da companhia na educação básica era a oferta de sistemas privados de ensino. Nesse mesmo ano, ainda comprou a Somos Educação (antiga Abril Educação), um dos principais grupos de educação básica do país, com escolas, sistemas de ensino e editoras – Editoras Ática, Saraiva e Scipione, SER, Anglo, Sigma, Maxi e **RedBalloon** entre suas marcas (Marin, 2018).

---

**39.** Criado em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fies financia mensalidades estudantis no ensino superior privado, repassando o valor diretamente às instituições de ensino e permitindo que o estudante quite o financiamento após a conclusão do curso. Os recursos investidos pelo governo federal no programa eram discretos em relação a outros programas educacionais. Este cenário se inverteu a partir de 2010, último ano do segundo mandato de Lula. Neste ano, o conglomerado educacional Kroton-Anhanguera foi o grupo empresarial que mais recebeu recursos federais (Burgarelli, 2017).

Em 2019, criou a **holding** Cogna Educação para gerenciar os negócios no ensino superior – com as empresas Kroton (B2C) e Platos (B2B)<sup>40</sup> – e na educação básica – com as empresas Saber (B2C) e Vasta (B2B), responsável pela Somos. Entre as “soluções educacionais” para a rede pública, Saber e Vasta reúnem livros didáticos, sistemas de ensino e plataformas educacionais. A Vasta abriu capital na bolsa de valores estadunidense Nasdaq em 2020. Em 2021, Cogna e a então Eleva Educação<sup>41</sup> firmaram transação comercial: enquanto a Cogna adquiriu a plataforma de ensino da Eleva, a Eleva adquiriu 51 escolas da Saber/Cogna. Além de faculdades e escolas próprias, a Cogna detém dezenas de marcas de soluções educacionais para todos os segmentos de ensino. Em seu último relatório de sustentabilidade, informou que atende 1,6 milhão de alunos na educação básica em escolas próprias e conveniadas (Cogna, 2022).

De acordo com a B3, a bolsa de valores do Brasil, as maiores posições acionárias do grupo Cogna são da BlackRock Inc. (11,34%), uma das maiores empresas de gestão de ativos e investimentos do mundo, fundada em 1988 e com sede em Nova York, e da Alaska Investimentos (15,23%), também gestora de fundos de investimentos, fundada em 2015 e com sede em São Paulo. Vale citar as demais empresas listadas na B3, em 2023, no segmento “serviços educacionais” e suas respectivas datas de entrada: Bahema Educação (2004), YDUQS Participações (Ex-Estácio) (2007), Ser Educacional (2013), Ânima Holding (2013) e Cruzeiro do Sul Educacional (2018) (B3, 2023). Todos esses grupos são gigantes da área da educação, detentores de uma cartela de universidades, colégios, editoras, tecnologias e outras marcas educacionais. Todos têm, entre suas maiores posições acionárias, fundos de investimentos, atores já destacados por Adrião (2022), como reflexo da incorporação lucrativa do produto “educação” como ativo financeiro: “As altas taxas de lucro conseguidas no mercado educacional o tornam alvo de investimentos do capital especulativo, ávido por rentabilidade rápida e alta” (Oliveira, 2017, p. 31). As organizações citadas na B3, no entanto, representam apenas parte dos conglomerados a atuarem no setor nacional de educação. As incursões de grupos internacionais no Brasil – como as da Pearson, líder mundial na área, e das gigantes da tecnologia da informação – também poderiam servir para caracterizar o cenário de formação de um mercado global de educação.

---

**40.** As siglas B2C e B2B representam dois diferentes modelos de negócios tendo em vista o tipo de cliente da empresa. Significam, respectivamente, *business to consumer* e *business to business* – em português: da empresa para o consumidor e da empresa para empresa ou, neste caso, para escolas e redes de ensino.

**41.** A Eleva Educação foi fundada, em 2013, pelo grupo Gera Venture Capital a partir da fusão das redes de ensino Elite e Pensi. O grupo tem como principal acionista Jorge Paulo Lemann, um dos maiores bilionários brasileiros, cujo portfólio de investimentos é integrado por diversas empresas, como AB InBev, Kraft Heinz, Burger King e Americanas. Em 2022, parte das unidades da Eleva foi vendida para a companhia britânica *Inspired Education*. Nesse mesmo ano, a marca Eleva transformou-se em Grupo Salta. As aquisições de escolas da Cogna posicionaram a Eleva/Salta como o maior grupo de educação básica do país.

Com o arrefecimento do ciclo de expansão do ensino superior privado no Brasil, a partir de 2015 (Maringoni, 2017), grupos privados que atuavam prioritariamente nesse segmento passaram a apostar no potencial da educação básica como campo de negócios – como revelou a breve história relatada da Cogna (então Kroton). A perspectiva atual é de expansão do mercado nacional privado de educação básica, que já movimentava cerca de R\$ 80 bilhões por ano, segundo informações da consultoria *RGS Partners* (Cardial, 2022). O Brasil conta hoje com cerca de 178 mil escolas de educação básica e 47 milhões de matrículas. A rede privada é responsável por apenas 23% dessas escolas e 19% das matrículas (Brasil, 2023a). Ou seja, além de dominar as matrículas do ensino superior – 76,9% pertencem à educação privada (Brasil, 2023b) – e formar grande parte dos professores que atuarão nas escolas públicas, dada sua extensão, a educação básica pública mostra-se uma área fértil para novos investimentos desses conglomerados.

Laval (2019, p. 138) lembra: “A forma mais direta de constituição de um mercado do ensino consiste em estimular o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas, como o Banco Mundial faz nos países pobres, por exemplo, ou privatizar parcial ou totalmente as escolas que já existem”<sup>42</sup>. A criação e incorporação de escolas privadas ou a venda de sistemas e plataformas de ensino não são o único meio de crescimento desse mercado no país. As estratégias de expansão junto a escolas públicas podem mirar, por exemplo, tanto nas já tradicionais venda de livros e materiais didáticos via PNLD e de outros insumos curriculares a governos subnacionais, como na venda de materiais a famílias em *homeschooling*, em práticas de comercialização do espaço e do tempo escolar, tendo em vista o consumo futuro (brindes, patrocínios, publicidade etc.) ou, ainda, em subsídios públicos para financiamento estudantil via *vouchers* e no conveniamento para a gestão de escolas públicas.

O avanço das tecnologias educacionais também dispôs novas possibilidades de negócios. Levantamento de Adrião e Domiciano (2020), por exemplo, apontou crescimento de 150% no uso da plataforma *Google for Education* por redes estaduais de ensino do Brasil entre 2005 e 2018. Ainda que ferramentas digitais e plataformas como essa possam não ser inicialmente comercializadas, mas oferecidas gratuitamente ao poder público, sua incorporação às práticas pedagógicas cria dependências e novas demandas que, posteriormente, passam a exigir a contratação de produtos e serviços específicos. Ademais, as tecnologias

---

42. Sobre este tema, é importante citar a experiência da *Bridge International Academies* (BIA), rede de cerca de 500 escolas privadas com fins lucrativos, voltadas à população pobre de países em desenvolvimento, iniciada em 2009, com operações no Quênia, Nigéria, Uganda e Índia, e financiada com investimentos de empresas, fundações privadas e, até 2022, Banco Mundial. A rede acumula denúncias de péssimas condições de trabalho para professores, cobrança de mensalidades maiores do que as publicizadas pela instituição – de \$5 a \$6 por mês – e violência contra estudantes (Campanha [...], 2022; Education [...]; Kenya [...], 2016).

educacionais também trazem novas questões ao universo da privatização da educação, entre elas o mercado paralelo que se abre para a comercialização de dados pessoais de estudantes – como já alertou Zuboff (2020) ao reconhecer o “capitalismo de vigilância”.

A disputa por estudantes de escolas públicas, por fim, é outra possibilidade de expansão, já que os conglomerados tendem a oferecer em suas redes escolas segmentadas, voltadas a públicos de classes variadas. Entre 2021 e 2022, a matrícula da rede privada apresentou crescimento de 10,6%, retomando números próximos ao período pré-pandêmico (Brasil, 2023a). O aumento do número de escolas privadas de baixo custo – movimento nacional que merece mais investigações por parte da academia – dá-se desde a década de 1990, tendo como foco famílias pobres ou a “nova classe média”, beneficiários de processos de ascensão econômica do período. Em busca de melhores condições para a educação dos filhos, essas famílias migram das escolas públicas para as privadas de baixo custo. O ensino oferecido por esses estabelecimentos, no entanto, é marcado por improvisos estruturais, de recursos humanos e pedagógicos (Siqueira; Nogueira, 2017).

#### 1.2.4 Desenvolvimento da filantropia de risco

Além da expansão do mercado educacional de grupos privados nacionais, houve, ainda, o desenvolvimento de uma nova forma de filantropia empresarial, expressivamente atuante na educação – a quarta e última dinâmica que ajuda a elucidar os processos atuais de privatização da política educacional brasileira. A redução do papel do Estado no âmbito social, preconizada pela ideologia do capitalismo neoliberal e pelas reformas do aparato estatal brasileiro embasadas na NGP e na concepção de governança, também foi acompanhada pela proliferação de diversas formas de organizações que passaram a atuar no vácuo de atenção às questões sociais, seja por meio de programas particulares, pelo apoio a projetos de outras instituições ou como “parceiras” diretas de governos.

Essas organizações compõem o que se convencionou chamar “terceiro setor” – que não seria o Estado tampouco o mercado. Polêmico, o próprio termo contribui para o apagamento do conflito estrutural e ajuda a referendar a transferência de responsabilidades pela provisão de políticas sociais (Montaño, 2004)<sup>43</sup>. Ainda que disponham de princípios

---

43. Tendo em vista tal apagamento ideológico presente na identificação do “terceiro setor” como novo espaço de organização da sociedade, o autor referido emprega o termo, em suas produções, entre aspas. A autora da pesquisa opta por seguir este mesmo entendimento e procede deste modo ao utilizar o termo.

solidários, ao ocupar o papel abdicado pelo Estado e com legitimidade social, essas organizações acabam por reforçar a lógica de desresponsabilização estatal pelas políticas sociais e inaugurar uma certa crença de que “a oposição mobilizada fora do aparato de Estado e no interior de alguma entidade distinta chamada ‘sociedade civil’ é a casa da força da política oposicional e da transformação social” (Harvey, 2014, p. 88).

O envolvimento de organizações não governamentais (ONGs) com a educação brasileira tem relação direta com seu próprio surgimento. Nos anos 1960 e 1970, grupos de pessoas com vínculo com a Igreja Católica, partidos políticos e universidades, constituíram-se em associações sem fins lucrativos voltadas ao trabalho social com as classes mais pobres. Em oposição ao regime ditatorial, a educação popular estava entre seus motes e meios de atuação – sem qualquer ligação com o sistema oficial de ensino. As Comunidades Eclesiais de Base, da Igreja Católica, amparadas na Teologia da Libertação, representaram um dos principais espaços de atuação dessas organizações com educação popular nesse período. No final dos anos 1970 e início dos 1980, novos grupos organizados da sociedade civil – entre eles, movimentos de mulheres, negros, sindical e pela moradia – se expandiram para além das pastorais religiosas e as ONGs passaram a atuar com eles. Foi também neste momento que a defesa da escola pública – agora democratizada – e de seu controle social tornou-se prioridade na atuação das organizações: com a democratização, muitos atores que antes participavam em atividades de ONGs e de movimentos sociais passaram a atuar no sistema público de ensino. A partir dos anos 1990, dados os processos de reforma do aparato estatal, essas organizações iniciaram colaboração direta na oferta educacional (Oliveira; Haddad, 2001).

Deste modo, na educação brasileira, ONGs e outras organizações sociais já desempenhavam papel de “parceiras” estatais para o oferecimento de serviços educacionais, com subsídio estatal, por meio de convênios e outros dispositivos amparados pela legislação brasileira de “parcerias” público-privadas – como visto anteriormente. A virada para o século XXI, no entanto, marcou a emergência de um novo ator no rol dessas organizações do “terceiro setor”: os braços sociais de grupos privados de segmentos diversos, isto é, institutos e fundações de base empresarial ou familiar.

Para Bishop e Green (2008), os novos atores são reflexo do fenômeno geral da filantropia moderna, filantropia dos ricos ou o que eles denominam filantropocapitalismo. Esta fase mais recente da filantropia teria surgido como decorrência da transformação do papel do Estado sob o neoliberalismo. Os filantropos contemporâneos são os bilionários globais, a exemplo daqueles ligados aos mercados financeiro e da tecnologia

da informação e comunicação, e mesmo celebridades que atuam em causas sociais. O nicho é liderado mundialmente por nomes como Bill Gates, George Soros, Warren Buffett e – na lista dos mais jovens – Mark Zuckerberg. A novidade em relação à filantropia tradicional é que a doação, agora, é tratada como investimento social e gerenciada como um negócio que deve trazer resultados. Neste caso, o conceito de “resultados” é amplo: tanto a influência em ações públicas que beneficiem filantropos, como a valorização de suas marcas empresariais ou, mais diretamente, retornos financeiros. Esse fenômeno é usualmente tratado como filantropia de risco ou *venture philanthropy* (OCDE, 2014) e foi identificado por diversos autores no cenário global, entre eles Ball (2008), Robertson e Verger (2012) e Reiser (2018).

A filantropia de risco é respaldada e estimulada por instituições financeiras e organismos internacionais. Ainda em 2012, por exemplo, a OCDE instituiu uma rede global de fundações (*The Network of Foundations Working for Development - netFWD*), organizada atualmente em três frentes de trabalho: educação, saúde e gênero. O grupo de educação é coordenado pela *Aga Khan Foundation* e pela *Jacobs Foundation* e tem entre seus objetivos “conectar fundações com governos para discutir prioridades de políticas educacionais e oportunidades de colaboração; e oferecer um espaço para as fundações aprenderem com as melhores práticas de seus pares” (OCDE, 2023, tradução própria)<sup>44</sup>.

No Brasil, o movimento de criação de institutos e fundações empresariais ou familiares também teve início aproximado nos anos 2000. A educação tem sido área prioritária desse segmento. O Censo 2020 do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) traz informações interessantes sobre os investidores sociais brasileiros. Participaram da pesquisa 131 organizações: instituições e fundações de base empresarial (54%), familiar (20%) ou independentes (15%) e algumas empresas (11%). 93% delas integram redes e grupos de articulação e colaboração. As principais fontes dos recursos totais dessas organizações são mantenedores empresariais (51%) e rendimentos de fundos patrimoniais (26%). As “parcerias” com repasse de recursos públicos – exceto incentivo fiscal – representam 4% e a venda de produtos e serviços, 2%. Houve crescimento do perfil híbrido de investidor (50%), ou seja, que financia iniciativa de terceiros e executa projetos próprios, embora, pela primeira vez, tenha-se registrado número maior de repasse a terceiros (47%) do que para iniciativas próprias (42%). Em 2020, o montante total de recursos investidos somou R\$ 5,3 bilhões – 9% deles oriundos de isenções fiscais. Em termos

---

44. Trecho original: “[...] Connect foundations with governments to discuss education policy priorities, and opportunities to collaborate; Offer a space for foundations to learn from peers’ best practices [...]” (OCDE, 2023).

de abrangência territorial, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pará, nesta ordem, são os que concentram a maior parte das iniciativas desenvolvidas e apoiadas (GIFE, 2021).

Quanto à atuação, a educação permaneceu como a área mais presente – 76% das instituições atuam no tema, sendo este o foco prioritário de 58% delas. O relatório deu destaque ao “alinhamento” de 35% dessas organizações com políticas públicas diversas: desenvolvimento de métodos ou tecnologias sociais, produção de conhecimento para apoio à elaboração ou gestão e desenvolvimento de ações de formação de gestores e servidores estiveram entre as principais estratégias citadas. O nível municipal foi o de maior incidência desse alinhamento – 65% delas atuam com prefeituras, 59% com governos estaduais e 54% com o Governo Federal. Finalmente, um grupo dessas organizações (33%) informou contar com representatividade formal em instâncias governamentais de gestão, monitoramento e implementação de políticas públicas, especialmente na esfera municipal (GIFE, 2021).

Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) a respeito da privatização da política educacional brasileira vêm identificando que existe uma predominância desse segmento junto aos governos (Adrião *et al.*, 2022a), com destaque para alguns de seus atores. As fundações e os institutos têm se vinculado formalmente às secretarias de educação de estados e municípios por meio de convênios, contratos, acordos de cooperação ou participação em conselhos de governança, tanto para apoiar o planejamento da política educacional e sua gestão, como para implementar projetos e programas próprios de diversos tipos, entre eles, aqueles voltados à melhoria da qualidade da educação, alfabetização, ensino médio integral e formação de professores.

Adrião, Croso e Marin (2022), por exemplo, investigaram os Pactos ou Compromissos pela Educação estabelecidos pelos governos estaduais de São Paulo, Pará e Pernambuco a partir de 2010. Trata-se de instâncias de governança paraestatais para a gestão da educação, formalmente instituídas pelo poder público e integradas por atores privados. Das 44 instituições identificadas como membros dessas iniciativas, 61,5% são institutos, fundações e associações, com cinco delas repetindo-se em, pelo menos, dois dos programas: Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura e Instituto Unibanco. Nenhuma das empresas de origem dessas organizações, vale notar, é da área educacional. As organizações nomeadas – que são apenas uma pequena parcela do universo – mantêm ações não só com esses progra-

mas, mas com outras redes de ensino estaduais e municipais. Se consideradas as “parcerias” reportadas, à época, por Instituto Unibanco, ICE e Fundação Itaú Social, apenas cinco dos 27 estados brasileiros não possuíam alguma interação com essas instituições na área da educação (Adrião; Croso; Marin, 2022).

Para além da atuação na gestão educacional, essas organizações também têm assumido protagonismo na mobilização e direcionamento de reformas educacionais – como já alertado no item **Reformas da educação pública** – principalmente voltadas à dimensão do currículo (Adrião, 2017b, 2018, 2022). Expressão recente nacional é a BNCC, que teve na Fundação Lemann seu ator central. Tarlau e Moeller (2019), que investigaram o tema, apontam a grande capacidade da organização em termos financeiros e materiais, na produção de conhecimento sobre o tópico, na articulação com a mídia e na mobilização de redes formais e informais a fim de desenhar uma espécie de consenso nacional que possibilitou a construção e a aprovação da base em tempo recorde – consenso esse nomeado pelas autoras como **“philanthropizing consent”** (“consenso filantrópico”).

A incidência de fundações e institutos de base empresarial e familiar junto ao poder público nacional para o planejamento, gestão ou oferta da educação básica é um dos temas de atenção recente da agenda de pesquisa em privatização da educação. Compreender como essas instituições funcionam, estruturam seus programas e ações e interagem com governos; como se dá sua articulação em rede, quais nuances ideológicas existem entre elas; como se definem as hierarquias e se há alguma espécie de “mercado filantrópico” competitivo, e identificar seu impacto no direcionamento da política educacional estão entre as reflexões abertas e que, certamente, trarão novos olhares à compreensão do fenômeno da privatização da educação básica no país.

# 2 CONSTRUINDO REALIDADES

– Às vezes é necessário dizer palavras só para ouvir o silêncio  
– digo agora em voz alta. – Há maneiras e maneiras de calar.  
Há maneiras de dizer calando. Às vezes a única maneira de  
dizer é calar o que todos entendemos que deveria ter sido dito  
(Skármeta, 2020, p. 150).

*O dia em que a poesia derrotou um ditador*, de Antonio  
Skármeta

**T**endo em vista o pano de fundo já elucidado no primeiro capítulo acerca dos conceitos de neoliberalismo ou neoliberalização e da privatização da educação, este segundo capítulo é destinado à compreensão da construção, disseminação e naturalização do discurso a respeito dos processos de privatização da educação básica. Seu primeiro item apresentará o conceito de opinião pública e destacará a importância da atuação dos veículos de comunicação de massa em sua formação. Na sequência, valendo-se de aportes teóricos da análise do discurso, destinará seu próximo item a apresentar o que a pesquisa entende por “discurso da privatização da educação básica brasileira”.

## 2.1 Opinião pública e mídia

Esta investigação corrobora o entendimento de que o processo de legitimação do neoliberalismo foi integrado por sua incorporação à experiência da vida cotidiana dos sujeitos – a construção do que Harvey (2014) denominou “cultura populista neoliberal”. O autor entende que nenhum modo de pensamento se torna dominante sem mobilizar sensações, instintos, valores, desejos e possibilidades individuais. Assim sendo, “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2014, p. 13).

Para a formação dessa cultura neoliberal, tiveram e têm papel fundamental os meios de

comunicação de massa ou mídia<sup>1</sup>, com sua capacidade de atuar na produção de sentidos, ou seja, de construir, disseminar e naturalizar certas representações da realidade – neste caso, aquelas favoráveis às determinações e lógicas de funcionamento do mercado. “Muito de nossa maneira de ver o mundo – e, portanto, de agir neste mundo – depende da mídia” (Miguel, 2004, p. 331).

Em outros registros da literatura acadêmica, os processos de produção de sentidos, de articulação entre condições materiais e simbólicas, que acabam por determinar as representações, percepções e ações da sociedade sobre a realidade, podem ser expressos, por exemplo, por constructos teóricos como racionalidade (Dardot; Laval, 2016), senso comum (Gramsci, 1999), discurso social (Angenot, 2015) ou imaginário social (Castoriadis, 1982). Em pesquisas na área da comunicação, que analisam a produção midiática, tem centralidade para caracterizar a formação e circulação de representações sociais o conceito de opinião pública. Esta investigação, por investigar a mídia e a realidade que ela ajuda a dar forma, se pautará neste conceito.

“Opinião pública” é um termo popularizado no uso cotidiano e nas falas políticas e midiáticas, especialmente pela aplicação de pesquisas eleitorais e similares, nomeadas como “pesquisas de opinião pública”. Deste modo, poderia ser entendida como a expressão do sentimento ou da vontade do povo. Na investigação acadêmica, como objeto de estudo de diversas disciplinas antes de ter sido foco de uma teoria geral, a opinião pública também se apresenta como um conceito polissêmico. Com variadas definições, torna-se mais acertado começar a compreender o conceito de opinião pública pelo que não representa: **1)** não é a opinião da maioria, tampouco a soma das opiniões individuais – pelo contrário, pode representar a opinião de grupos pequenos, mas articulados; **2)** não é algo único e uniforme – não há apenas uma opinião pública; **3)** não é individual e sim um fenômeno coletivo; **4)** não é algo privado – para ser pública, há que ser manifestada e integrada a um debate público; e **5)** não é algo genérico – expressa-se sobre um assunto específico relevante socialmente.

O sociólogo Gabriel Tarde tem uma das definições mais conhecidas: “A opinião, diremos, é um grupo momentâneo e mais ou menos lógico de juízos, os quais, respondendo a problemas atualmente colocados, acham-se reproduzidos em numerosos

---

1. O termo mídia adentrou o vocabulário português por influência do termo inglês *media*, que significa meios de comunicação de massa. Sua origem são as palavras latinas *media/médium*, respectivamente, meios/meio (Miguel, 2004). Nesta pesquisa, meios de comunicação, mídia e imprensa são utilizados como sinônimos.

exemplares em pessoas do mesmo país, da mesma época, da mesma sociedade” (Tarde, 1992, p. 83). Figueiredo e Cervellini (1995), sintetizando propostas anteriores, sugerem uma definição geral:

[...] todo fenômeno que, tendo origem em um processo de discussão coletiva e que se refira a um tema de relevância pública (ainda que não diga respeito à [sic] toda a sociedade), esteja sendo expresso publicamente, seja por sujeitos individuais em situações diversas, seja em manifestações coletivas (Figueiredo; Cervellini, 1995, p. 178).

Apesar de se abordar a existência da “opinião” e de “líderes de opinião” desde a Grécia antiga (Augras, 1978), é com o advento da democracia moderna que o tema ganha os contornos contemporâneos pelas relações necessárias entre processos democráticos e meios de comunicação de massa<sup>2</sup>. É neste contexto que os meios de comunicação são representados como o “quarto poder”. A expressão remonta aos postulados de Montesquieu, no século XVIII, a respeito da constituição dos três poderes do Estado. Enquanto os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário são os responsáveis, respectivamente, por criar, realizar e garantir as leis, à mídia caberia um papel vigilante dos três poderes, um contrapeso às instituições basilares da democracia nas mãos dos cidadãos (Ramonet, 2013). Tal representação desse poder, no entanto, não pode ser feita sem considerar uma contradição primordial:

[...] nessa instituição – a imprensa – se mesclam o público e o privado, os direitos dos cidadãos acabam se confundindo com os do dono do jornal. Os limites entre um e outro são muito tênues. Cabe a ela criticar os que abusam do poder, mas como podem os “empresários jornalistas” exercerem, de forma independente, o dever da crítica se estão ligados, por vínculos materiais, políticos ou ideológicos, a indivíduos e grupos cujos atos devem denunciar? Os compromissos que eles estabelecem na esfera privada não desaparecem quando atuam na esfera pública. A interpenetração do público e privado define os limites do “quarto poder” (Capelato, 2005, p. 18).

Nos estudos de comunicação sobre a opinião pública, o conceito de opinião pública tradicionalmente se define a partir das condições de sua formação: falar em opinião pública, portanto, é falar em formação de opinião pública. Na corrente mais tradi-

---

2. A imprensa surgiu no século XV, com a invenção da tipografia por Gutenberg. Boletins sobre guerras, crimes e milagres, precursores dos jornais, começaram a circular pela Europa no século XVI. Jornais diários foram criados no século XVIII e tornados massivos apenas na segunda metade do século XIX (Miguel, 2004; Ramonet, 2013).

cional, a opinião pública é entendida como o resultado da ação da mídia (Martino; Marques, 2020)<sup>3</sup>. A obra inaugural e mais conhecida dentro do eixo de pensamento que entende a opinião pública como objeto de formação midiática é *Opinião Pública*, de Walter Lippmann, publicada em 1922. O autor se vale de conceitos como "mundo externo ou exterior", "ambiente invisível" e "imagens internas" para esclarecer como são formadas as opiniões acerca de questões públicas. Para ele, o mundo exterior ao próprio indivíduo é complexo: muitas coisas acontecem a cada momento em vários lugares distintos. Torna-se, portanto, inviável que cada ser humano seja capaz de verificar por sua própria experiência cada um desses acontecimentos e formar sobre eles uma opinião. Ou seja, o mundo exterior é cada vez mais vasto e impossível de ser experienciado total e individualmente. "Inevitavelmente nossas opiniões cobrem um largo espectro, um longo período de tempo, um número maior de coisas que podemos diretamente observar. Elas têm, portanto, que ser formadas de pedaços juntados do que outros nos relataram e do que podemos imaginar" (Lippmann, 2008, p. 83).

As opiniões sobre os diversos assuntos públicos desse "ambiente invisível", deste modo, só podem ser formadas a partir de representações, imagens sobre eles, internalizadas pelos indivíduos e mobilizadas quando necessário. Dada a amplitude de questões e acontecimentos e as restrições individuais, portanto, a construção dessas imagens internas requer alguma mediação e, nas sociedades contemporâneas, a imprensa, com seu potencial de cobrir, registrar e informar sobre o que acontece no mundo que se estende para além de nossos olhos, figura como um dos atores mais importantes a exercer esse papel mediador.

A história do homem sendo o que é, a opinião pública na escala da grande sociedade demanda um volume de abnegação equânime raramente atingível por alguém em qualquer período de tempo. Estamos preocupados com os assuntos públicos, mas imersos nos nossos privados. O tempo e a atenção são limitados para serem gastos no trabalho de não se considerar as opiniões como um fato dado [...] (Lippmann, 2008, p. 62).

---

3. É também por essa concepção de "opinião pública fabricada pela mídia" que Bourdieu (1987), no texto célebre "A opinião pública não existe", publicado em 1973, defende que as problemáticas investigadas pelos institutos de opinião, a serem representadas pela mídia como opinião pública, estão subordinadas a interesses políticos. Este fato, por sua vez, direciona não só as respostas levantadas, mas a divulgação dos resultados. "[...] esta opinião pública é um artefato puro e simples cuja função é dissimular que o estado da opinião em um dado momento do tempo é um sistema de forças, de tensões e que não há nada mais inadequado para representar o estado da opinião do que uma percentagem" (Bourdieu, 1987).

Lippmann (2008), no entanto, em seu trabalho pioneiro, já havia alertado que censura; privacidade; condições de acesso; limitações de tempo, velocidade, atenção, expressão e compreensão; redes de contato; preconceções culturais e pessoais; disputas ideológicas e interesses próprios estavam entre alguns dos fatores que poderiam contribuir para que a imagem mediada pelos meios de comunicação de massa e internalizada pelos indivíduos fosse sempre uma leitura particular, uma representação parcial da realidade. Mais ainda, considerada uma das mais importantes contribuições de sua obra, o autor dá centralidade aos estereótipos como uma espécie de economia do pensamento, de atalho mental, um “elemento redutor da complexidade social, a partir do qual é possível entender rapidamente a realidade ao redor” (Martino; Marques, 2020, p. 67). A nossa percepção sobre os fatos depende dos “hábitos de nossos olhos”, relata o autor, ou seja, a nossa percepção sobre os fatos depende daquilo que reconhecemos neles como familiar ou estranho: “o levemente familiar é visto como muito familiar, e o de alguma forma estranho como profundamente alienígena” (Lippmann, 2008, p. 91). A opinião, portanto, é condicionada à associação de sinais reconhecíveis ou não ao repertório de imagens de cada um, suas tradições, cultura, preconceções etc., ou o que ele nomeia como estereótipos.

Na maior parte dos casos nós não vemos em primeiro lugar, pra então definir, nós definimos primeiro e então vemos. Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior, pegamos o que nossa cultura já definiu pra nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura (Lippmann, 2008, p. 85).

Para o autor, então, a mídia tem papel central na disseminação dessas imagens, desses estereótipos, que acabam por constituir a opinião pública. Diversos estudos vieram depois deste para explorar o lugar e a atuação da mídia na formação da opinião pública. Ainda que haja produções subsequentes apresentando discordâncias ou mesmo inaugurando outros eixos de investigação – entre eles a que aborda a esfera pública, de Jürgen Habermas – a investigação dos efeitos da mídia manteve-se como paradigma na teoria da comunicação (Martino; Marques, 2020).

Nos anos 1960 e 1970, por exemplo, foram aventados dois modelos para a formação da opinião pública de grande repercussão e, ainda hoje, fundamentais na pesquisa em comunicação: as hipóteses do **agenda setting** ou agendamento, de Maxwell McCombs e Donald Shaw, e da espiral do silêncio, de Elisabeth Noelle-Neuman.

A teoria do agendamento aborda a capacidade da agenda dos meios de comunicação de massa influenciar a agenda pública. A seleção de certos assuntos para disseminação

e sua repetição em detrimento de outros tópicos; os modos como são divulgados (para um jornal impresso: se estarão na capa, serão longos, terão elementos visuais etc.); os enquadramentos, isto é, as perspectivas para apresentá-los; os modos de apresentação e a ênfase em atributos específicos – todos esses são aspectos que determinam a relevância que certos assuntos e seus respectivos atributos terão (McCombs, 2009).

Já a segunda teoria, por sua vez, informa que as pessoas tendem a não manifestar suas opiniões caso a percebam como minoritárias por receio de algum tipo de isolamento social. De modo inverso, se a percepção for de uma opinião condizente com a opinião pública, haverá maior tendência de manifestá-la publicamente. Os meios de comunicação, ao disseminarem apenas certas opiniões, contribuem para torná-las dominantes, silenciando as demais, portanto. A repetição desse mecanismo ao longo do tempo gera uma espiral do silêncio, formando uma maioria silenciosa (Noelle-Neuman, 1974).

Deste modo, nas sociedades democráticas, com sua capacidade de atuar na mediação da realidade ou, mais concretamente, de formar e direcionar a opinião pública, os veículos de comunicação de massa são atores fundamentais no cenário político. A mídia ou imprensa não é, portanto, uma entidade abstrata e onipresente que faz circular ideias e valores. A “mídia” ou a “imprensa” são, na verdade, atores com poder de ação e interesses próprios. Nas palavras de Capelato (1988, p. 13), esses atores não apenas registram e comentam fatos, mas “participam da história”. Ao colocar determinadas ideias em circulação, atuam como porta-vozes das classes e segmentos sociais que representam. Reproduzindo essas ideias cotidianamente no conteúdo midiático, influenciam a compreensão a respeito das questões públicas, naturalizando concepções que lhe são interessantes e silenciando as demais. A agenda pública, então, é também formada pela mídia, como alertaram as teorias do agendamento e da espiral do silêncio comentadas. Analisando o papel da imprensa na repetição incansável de modos específicos de pensar o Brasil, Jessé Souza explicita esse mecanismo de formação da agenda:

Isso só ocorre porque a grande imprensa irá reverberar essas categorias em praticamente todas as análises e torná-las consagradas, ou seja, ideias evidentes para além de debate e discussão. É assim que se consegue transformar uma ideia em arma política letal: quando ela passa a ser aceita como evidência não refletida, inclusive, por quem não tem nada a ganhar com elas (Souza, 2017, p. 135).

Em texto originalmente escrito em 1988, Perseu Abramo (2016)<sup>4</sup> afirmava que o jornalismo praticado pela maioria da grande imprensa brasileira seria marcado essencialmente pela manipulação da informação e, portanto, da realidade. Para o autor, seriam quatro os padrões de manipulação: **1) ocultação**, quando os veículos selecionam o que é noticiável e, ao fazê-lo, silenciam deliberadamente pautas sobre acontecimentos particulares; **2) fragmentação**, quando a realidade apresentada é fragmentada, destacando apenas aspectos específicos de modo desconectado, descontextualizado e/ou relacionando-os arbitrariamente; **3) inversão**, quando os aspectos da realidade publicizados são reordenados, seja pela inversão de sua relevância, da forma pelo conteúdo, da versão pelo fato ou da opinião pela informação; e **4) indução**, como resultado da articulação entre os demais padrões, o leitor é induzido a enxergar a realidade artificial projetada pelo conjunto dos maiores meios de comunicação e "a acreditar não só que seja assim, mas que assim será eternamente, sem possibilidade de mudança" (Abramo, 2016, p. 50)<sup>5</sup>.

Para Abramo (2016), essa recriação da realidade empreendida pela grande imprensa seria uma necessidade oriunda da lógica de reprodução do poder no capitalismo, levando os órgãos de imprensa a deixarem de atuar como instituições de informação e transformarem-se em "entes político-partidários": "[...] os órgãos de comunicação se transformaram em novos órgãos de poder, em órgãos político-partidários e, é por isso que eles precisam recriar a realidade onde exercer esse poder, e para recriar a realidade eles precisam manipular as informações" (Abramo, 2016, p. 60).

Compartilhando este mesmo entendimento sobre o papel e função da mídia, Capelato (1988) entende que o produto colocado por ela em circulação, ou seja, a informação, é uma "mercadoria política", construída nas relações de conflito inerentes à própria existência da imprensa como ator do processo democrático:

A informação é um direito público mas o jornalismo é, geralmente, uma atividade exercida no setor privado. Os empresários-jornalistas atuam na esfera privada, orientados pela lógica do lucro. Enfrentam os concorrentes com todas as armas que dispõem: notícias, opiniões e atrativos diversos para atender a todos os gostos. No entanto, a imprensa tem outra face: é

4. A *Folha de S.Paulo* é um dos veículos de imprensa nos quais o jornalista e sociólogo Perseu Abramo atuou. Sua passagem pelo periódico como editor de Educação será abordada no quarto capítulo da pesquisa.

5. Haveria, ainda, um quinto padrão de manipulação, característico do jornalismo de rádio e televisão. Este diria respeito à estruturação da notícia em três atos, seguidos de um epílogo: **1)** exposição do fato ou do problema sob ângulos sensacionalistas; **2)** exposição de depoimentos dos envolvidos; **3)** exposição da fala de autoridades tranquilizando a população e abordando a resolução do problema. No epílogo, por fim, os jornalistas reforçariam ou contestariam as falas das autoridades (Abramo, 2016).

veiculadora de informações, direito público, e nesse papel norteia-se pelo princípio de publicidade, colocando-se como intermediária entre os cidadãos e o governo (Capelato, 1988, p. 18).

Tem-se, então, que as empresas midiáticas contemporâneas são, antes de tudo, empresas, isto é, agentes econômicos que têm na informação – nos diversos tipos de conteúdo publicados – sua mercadoria. Essas organizações também passaram pelas mesmas transformações que as demais corporações na era do capitalismo financeiro, com a expansão de operações por meio de aquisições e fusões – neste caso, envolvendo as diversas etapas da cadeia produtiva da comunicação – e a abertura de capital, tornando-se conglomerados concentrados.

No processo de reprodução ampliada do capitalismo, como tenho reiterado, o sistema midiático desempenha um duplo papel estratégico. O primeiro diz respeito à condição peculiar de agente discursivo da globalização e do neoliberalismo. Não apenas legitima o ideário global, como também o transforma no discurso social hegemônico, propagando valores e modos de vida que transferem para o mercado a regulação das demandas coletivas. [...] O segundo papel exercido pelos conglomerados de mídia é o de agentes econômicos. Todos figuram entre as trezentas maiores empresas não financeiras do mundo e dominam os ramos de telecomunicações, informática e audiovisual. Sem contar a enorme rentabilidade que obtêm com as transmissões espetacularizadas de eventos culturais, esportivos, jornalísticos e até religiosos (Moraes, 2013, p. 46).

Conforme explica Capelato (1988), a imprensa brasileira nasceu tardiamente, apenas a partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa ao país e a criação da Imprensa Régia. A *Gazeta do Rio de Janeiro*, periódico oficial da Coroa, foi o primeiro jornal publicado no território nacional. Foi somente com a retirada da censura à imprensa geral, em 1821, que outros periódicos puderam circular intensamente. Desde então, com momentos de maior ou menor liberdade, a história da imprensa brasileira é marcada pela participação ativa dos veículos na vida política do país – a *Folha de S. Paulo*, por exemplo, como se verá no quarto capítulo, teve papel preponderante no movimento pela *Diretas Já*, de 1984. Entre os jornais fundados no século XIX que ainda seguem ativos, estão o *Diário de Pernambuco*, de 1825, e *O Estado de S. Paulo*, de 1875. Os demais veículos que figuram, atualmente, ao lado do *Estadão* como os de maior circulação nacional foram iniciados em período mais recente: *Folha de S. Paulo*, em 1921; *O Globo*, em 1925; e *Zero Hora*, em 1964.

O levantamento *Media Ownership Monitor MOM-Brasil*, de 2017, traz algumas das principais características do atual mercado de comunicação brasileiro. Trata-se de um mer-

cado concentrado, controlado por poucas empresas familiares: todos os 50 veículos investigados pela pesquisa pertenciam a 26 grupos e, destes, cinco (5) detinham mais da metade de todos os veículos – Grupo Globo, Grupo Bandeirantes, Grupo Record, Grupo RBS e Grupo Folha<sup>6</sup>. A maior parte dos veículos também é proprietária de outros negócios comunicacionais e/ou de entretenimento – cinema, publicidade, produção gráfica e editorial etc., além de possuir ou participar de atividades em outros setores – educação, saúde, finanças, imóveis, agropecuária, energia, transportes e infraestrutura. Destaca-se, ainda, a participação de grupos religiosos e políticos – nove (9) dos grupos eram de propriedade de lideranças religiosas e seis (6), embora não fossem, abordavam conteúdos religiosos; a propriedade ou a participação de parlamentares na gestão de grupos midiáticos tampouco é incomum (MOM, 2017).

Alimonti e Gindre (2016) reconhecem três “mecanismos de captura”, isto é, modos de influência entre veículos de comunicação e poder político no Brasil. O primeiro deles diz respeito à associação entre representantes da classe política e grupos de mídia: em 2015, pelo menos 30 dos 513 deputados federais e oito (8) dos 81 senadores figuravam como sócios ou em cargos diretivos de empresas de radiodifusão – situação essa inconstitucional e que abre caminho para o legislar em benefício próprio. O segundo mecanismo é configurado pelas relações de proximidade que se estabelecem entre agentes públicos e veículos em situações sociais ou de trabalho, e que acabam por gerar coberturas midiáticas favoráveis. O último, por fim, trata da oposição midiática, ou seja, o tratamento diferenciado dado a agentes políticos tidos como “de oposição” nas coberturas políticas de rotina e, de modo mais exacerbado, em momentos eleitorais ou de algum tensionamento. Como um desdobramento desse conjunto de mecanismos no contexto brasileiro, os autores citam casos emblemáticos de investimentos públicos expressivos em grandes grupos de mídia; gastos com pagamento de publicidade em determinados veículos e renúncia fiscal. Para os autores, a combinação desses mecanismos de captura permite a manutenção da concentração da propriedade midiática brasileira.

Considerando a educação como área de cobertura midiática e a concepção de “mecanismos de captura” de Alimonti e Gindre (2016), vale destacar que, em 2016, foi instituída a Jeduca – Associação de Jornalistas de Educação por grupo de jornalistas que trabalhavam cobrindo a temática em diversos veículos. Em seu site institucional, a entidade informa: “A educação é um tema prioritário para o país, mas ainda não tem na mídia a

---

6. Mais informações sobre o Grupo Folha, detentor do jornal *Folha de S. Paulo*, serão apresentadas em tópico específico no quarto capítulo desta pesquisa.

mesma atenção que recebem política, economia e esportes, por exemplo. Além disso, parte da cobertura é feita por profissionais com pouca experiência no tema. A Jeduca visa mitigar essas dificuldades" (Jeduca, 2023). A associação promove cursos e eventos, elabora materiais para apoio à cobertura jornalística e oferece rede profissional de troca de informações. Integram sua diretoria atual – não remunerada, como destaca o site – jornalistas que atuam nos veículos de maior circulação do país, entre eles *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*. Ainda que se considere a importância da iniciativa para aprimoramento da cobertura midiática nacional, chama atenção a lista de "parceiros financiadores" da entidade: B3 Social, Fundação Itaú, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto Unibanco – como visto no capítulo anterior, institutos e fundações privadas empresariais ou familiares figuram entre os principais atores não estatais a incidir na política educacional brasileira contemporânea.

Esta investigação compartilha o entendimento de que os meios de comunicação são "espaços de disputa ideológica, esferas de construção da questão pública, da atualidade e um espaço hegemônico a partir do qual se define a agenda das problemáticas sociais" (Da Porta; Cianci, 2016, p. 41). Tratando-se de um mercado nacional concentrado, controlado por poucas, mas grandes corporações familiares, com participação significativa de grupos religiosos e políticos, e sabendo-se que os atores não estatais que têm se destacado por seu envolvimento com a política educacional detêm grande capacidade de articulação institucional com veículos de comunicação, pressupõe-se que este espaço de disputa e de construção do debate público educacional pode dar lugar, de modo deliberado ou não, a questões e demandas privadas fantasiadas de questões públicas.

## 2.2 Discurso da privatização da educação

Observar o conteúdo midiático, aquele que influencia a formação da opinião pública, é observar um discurso. Em linhas gerais, um discurso pode ser entendido como um conjunto compartilhado e organizado de modos de pensar e mobilizar a linguagem. Daí serem facilmente localizadas as distinções, por exemplo, entre os discursos jurídico, jornalístico, político e religioso. Nos estudos da linguagem, um discurso representa os sentidos de um texto – a manifestação linguística concreta – dentro de um determinado contexto sócio-histórico. Ele é, portanto, a "palavra em movimento", como assim o define Eni Orlandi (2005, p. 15), precursora do campo de conhecimento da análise do discurso no Brasil. A definição clássica, no entanto, é de Michel Pêcheux, fundador da vertente

européia, no final dos anos 1960: discurso é o "efeito de sentidos" entre interlocutores (Pêcheux, 1997, p. 82). Foi com a emergência da disciplina da análise do discurso que este se tornou objeto particular de investigação de uma área específica. Embora esta pesquisa não se inscreva na proposta metodológica dessa área, algumas das premissas teoricamente elaboradas por seus autores trazem contribuições importantes que merecem ser retomadas.

Como elemento sempre em movimento, produzido e disseminado na sociedade e na história, o discurso também é portador de ideologia. "A materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua", indica Orlandi (2012, p. 69). Ou seja, se os discursos sempre refletem certo ideário mais ou menos coeso, é no dispositivo concreto da língua, em suas diversas formatações, que tais vinculações de origem se manifestam e podem ser compreendidas.

A respeito do entendimento sobre o conceito de ideologia<sup>7</sup> que embasa as proposições discursivas, vale informar que os trabalhos de Pêcheux foram diretamente influenciados pelos estudos do marxista Louis Althusser (Brandão, 2012). Althusser (1980, p. 77) define ideologia como a representação "da relação imaginária dos indivíduos com as condições reais de existência". Para ele, a ideologia existe e se reproduz materialmente por meio da experiência dos indivíduos. Ou, como indica em duas de suas teses principais: "**Só existe prática através e sob uma ideologia. Só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos**" (Althusser, 1980, p. 91). A reprodução das relações de exploração seria possível, então, em razão da perpetuação hegemônica de classes dominantes não apenas nos Aparelhos Repressivos de Estado – governos, tribunais, exército, polícia, prisões etc. – mas, sobretudo via domínio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, isto é, das instituições, estatais ou privadas, de âmbito religioso, educativo, familiar, jurídico, político-partidário, sindical, cultural, de comunicação etc., que funcionariam, de modo prevalente, por mecanismos ideológicos<sup>8</sup>.

---

7. O conceito de ideologia, empregado desde o início do século XIX, é um dos mais complexos das ciências sociais, com diversos significados e contradições (Löwy, 2015). Bobbio *et al.* (2009) identificam duas tendências gerais a seu respeito. O significado "fraco" de ideologia, predominante nas ciências sociais contemporâneas, reúne definições que a entendem como conjunto de ideias e valores, sistema de crenças que orientam comportamentos. O significado "forte", por sua vez, tem origem no marxismo, que a entende como conjunto de ideias que ocultam as origens das contradições e falseiam a realidade com representações ilusórias que beneficiam a classe dominante, servindo, portanto, como instrumento de dominação.

8. Interessante observar que, para Althusser (1980), nas sociedades capitalistas, as escolas, com sua "audiência obrigatória" estendida a todas as crianças e jovens, figuram como o mais importante dos Aparelhos Ideológicos de Estado para a reprodução da ideologia dominante. Com a ascensão da classe burguesa, o par principal escola-família teria substituído o par Igreja-família. A concepção de educação e escola como reprodutoras da ordem vigente foi questionada por diversos intelectuais da educação, entre eles Paulo Freire. Freire (1987) contrapõe o que chama de "concepção bancária da educação", ou seja, esta que entende os

O existir do sujeito no mundo, sua constituição, então, se dá pela e na linguagem – é ela que permite ao sujeito significar a si e a tudo com que se relaciona. Se não há sujeito sem ideologia, como informa Althusser (1980), também não há linguagem sem ideologia. Brandão (2012) explica que o elemento que representa o elo entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos é justamente o que se nomeia por discurso. As manifestações ideológicas, deste modo, são manifestações da linguagem. A ideologia, neste sentido, pensada a partir da linguagem, é a “cola” possibilitadora da união das palavras às coisas do mundo por elas enunciadas. “Não a tratamos [a ideologia] como visão de mundo, nem como ocultamento da realidade, mas como mecanismo estruturante do processo de significação” (Orlandi, 2005, p. 95).

Seria inerente a todo discurso uma desideologização forjada, isto é, a autopromoção como não ideológico, como livre de qualquer vínculo de origem. Para Guilbert (2020), é também a negativa de autorreconhecimento como ideológico que caracteriza um discurso como tal. O autor propõe um duplo processo de dissimulação que constitui todo discurso ideológico – aqui entendido como discurso vinculado a uma visão de mundo determinada. A primeira dissimulação diz respeito a um mascaramento do real interesse pela conquista e manutenção do poder – tido como tabu, como valor polêmico. Em seu lugar, outros valores considerados moral e socialmente legítimos são mobilizados para justificar interesses escusos. A segunda dissimulação busca proteger a primeira, impedindo que ela seja desvendada. Para não ser descoberto, então, o discurso ideológico recorre ao recurso de se apresentar como um não discurso, mas como evidência, senso comum ou argumento racional, objetivo e neutro.

A naturalização de um discurso ideológico nada mais é do que a repetição bem-sucedida dessa dupla dissimulação no eixo do tempo. De um discurso tornado natural e evidente apagam-se sua historicidade, construção, ideologia e quaisquer interesses de grupos ou setores da sociedade vinculados a ele e responsáveis, de algum modo, por sua origem. “O efeito de evidência e naturalização é resultado dessa repetição insistente, ininterrupta, hegemônica: assim se constrói um suposto consenso” (Zoppi-Fontana, 2020, p. 8).

Desnaturalizar os sentidos de um texto e, portanto, dar visibilidade aos mecanismos de funcionamento ideológico nele presentes, para Orlandi (2005, 2012, 2017), significa refle-

---

educandos como ignorantes e depositários do conteúdo narrado pelos professores – reflexo da ideologia da opressão – a uma concepção dialógica e libertadora da educação. Nesta, a contradição educador-educando é superada e o processo de conciliação e troca de saberes acontece em mão dupla, transformando os dois sujeitos em relação.

tir sobre o funcionamento de alguns elementos para além do que está manifesto, entre eles: a memória discursiva geral, a arena de formação ideológica dos sujeitos envolvidos na produção e recepção do texto, as condições de produção e os esquecimentos dos sujeitos, conscientes ou não, sobre sua vinculação a formações discursivas específicas. Em resumo, portanto, não há como compreender um discurso e suas determinações ideológicas sem colocá-lo em relação com a teia de condições materiais da realidade na qual está inserido.

Investigar um discurso, como explica a autora, é compreender os modos como um texto “funciona”, ou seja, os modos pelos quais produz sentidos. Por isso, a busca não se limita ao que está manifesto e deve procurar as entrelinhas, o opaco, o que não está explícito, a história apagada, o que é externo à materialidade do texto. Nesses sinais sobre o dito e o não dito, pode-se enxergar a presença da ideologia. Se um texto diz, portanto, “greves são prejudiciais ao funcionamento do Estado”, não basta considerar este conteúdo como algo dado, evidente, isento. É preciso entender em quais condições foi enunciado, a quais concepções de mundo, de Estado e de greve se vincula, a qual público é destinado etc.

Não é um ponto do texto que “mostra” a ideologia. [...] Tratar da questão da ideologia, ao pensar o texto desta maneira, é criar condições teóricas, metodológicas para podermos observá-la. E observá-la é observar o funcionamento do discurso (Orlandi, 2012, p. 13).

Sobre os modos de investigação da ideologia em textos, os esforços empreendidos por Guilbert (2020) são importantes. Com o objetivo de identificar os mecanismos pelos quais o discurso neoliberal é representado na grande mídia como algo naturalizado, o pesquisador analisou artigos de opinião e editoriais dos principais jornais da França, de 1995 a 2010, especialmente em momentos de crises sociais no país, como aquelas envolvendo a aprovação das reformas trabalhista e previdenciária. Por discurso neoliberal, ele compreendeu toda visão empreendedora e essencialmente econômica da vida e das atividades humanas. Na prática da organização da sociedade, esse discurso defende a livre iniciativa econômica e a não intervenção do Estado na economia.

[...] a língua carrega essas “evidências neoliberais”. Nós as engolimos sem tomar cuidado desde o fim dos anos 1980; hoje os efeitos se fazem sentir na aceitação das políticas implementadas e nos discursos. Meu postulado é que os meios de comunicação são em grande parte responsáveis pela naturalização dessas ideias, ou seja, por sua conformação natural e evidente e por sua “aceitação” (Guilbert, 2020, p. 36).

O mesmo autor sugere que há uma onipresença do discurso neoliberal na mídia. Baseados na retórica da persuasão pela racionalidade, os argumentos em defesa direta ou implícita por tal opção política são formulados como lógicos, autoevidentes, de forma a limitar ou eliminar completamente qualquer possibilidade de que as soluções impostas para e pelo sistema econômico sejam contestadas ou colocadas lado a lado a alternativas. Ou seja, além da inevitabilidade da reforma do Estado, o discurso neoliberal também funcionaria para criar um metadiscurso capaz de desarmar conflitos políticos ou econômicos existentes por trás de seus pressupostos. Nesta perspectiva, a única economia possível é a neoliberal, portanto. "Nossos 'dirigentes' passaram a crer na evidência do discurso neoliberal: para eles, esse discurso não representa a realidade, ele é a realidade" (Guilbert, 2020, p. 139).

As "evidências neoliberais" identificadas pelo autor, isto é, alguns dos procedimentos discursivos da língua que se articulam e se sobrepõem como engenharias para naturalizar a defesa do pacote neoliberal – e os respectivos exemplos citados – são aqui recuperados:

1. O modo escolhido para **nomear** os atores e os acontecimentos: "os privilegiados", "a crise";
2. A redução de ideias e conflitos a **expressões prontas**: "o déficit das contas públicas", "o rombo da previdência";
3. O uso da autoridade da **voz coletiva**: "a opinião pública", "a maioria", "o país";
4. O **enquadramento natural**, apresentando a solução neoliberal como algo espontâneo e não como algo produzido por práticas humanas: "Os tempos estão difíceis para nossos mercados financeiros";
5. O **enquadramento por competição**, comparando o cenário nacional, tido como inferior, com o de outros países e realidades que serviriam de modelo: "o mal francês", "a deficiência francesa";
6. O **enquadramento por associação**, sugerindo a compreensão de que os elementos agrupados são da mesma natureza: "em uma economia de mercado, não há dia em que os atores não devam se adaptar às muitas flutuações da conjuntura: concorrência, oportunidades, clima";
7. O **enquadramento por alternativa**, posicionando deliberadamente opções de modo a indicar que apenas essas são as alternativas possíveis: "flexibilidade no trabalho ou desemprego", "reforma ou caos" (Guilbert, 2020).

Com interesses similares, Fonseca (2005) investigou os editoriais publicados por quatro dos principais diários brasileiros – *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* – entre 1985 e 1992. O autor buscou compreender as estratégias discursivas adotadas pela imprensa para a disseminação da agenda ultraliberal no país, neste período marcado pelas transições política – de abertura política pós-ditadura militar – e econômica – de abertura comercial e neoliberalização. O levantamento feito no conteúdo publicado considerou, entre outros critérios, a observação: **i)** das concepções de mercado, Estado, modernidade, relações capital/trabalho e direitos sociais; e **ii)** das posições em relação ao protecionismo, desregulamentação da economia, crise econômica, capital estrangeiro, ordem internacional e justiça social. Com nuances de uma atuação mais pragmática – *O Globo* e *Folha de S. Paulo* – ou mais doutrinária – *Jornal do Brasil* e *O Estado de S. Paulo*, o autor entendeu que o grupo de veículos contribuiu para a formação do que definiu como um “consenso forjado” pela imprensa: “os periódicos *simplificaram* problemas extremamente complexos, *vulgarizando-os* ao público leitor de forma dicotômica e destituída de vozes alternativas” (Fonseca, 2005, p. 442).

Em relação às publicações da *Folha* no período – de interesse particular para esta pesquisa, Fonseca (2005) caracterizou o veículo por uma “volatilidade ideológica”. Sua filiação às demandas democráticas, em razão de atuação pró-redemocratização a partir do final dos anos 1970, e sua vinculação estrutural ao capital e às classes médias, contraditoriamente, fizeram com que ele “servisse a dois senhores”, assemelhando sua orientação ideológica geral a um liberalismo social. Logo em 1985, os primeiros textos analisados não trouxeram referências liberais, aproximando-se da vinculação ao nacional-desenvolvimentismo. No decorrer do mesmo ano, emergiram as críticas ao Estado e a defesa de processos de desestatização, privatização, “modernização” estatal e abertura ao capital estrangeiro, que foram progressivamente se acentuando até o final do período investigado. “O jornal, como se vê, ostenta amplo leque de justificativas, opiniões, imagens, símbolos e representações para provar que o Estado exauriu a economia e faliu a sociedade” (Fonseca, 2005, p. 253). A desqualificação dos setores e atores de esquerda, entre eles os sindicatos, referindo-se a eles de modo autoritário, preconceituoso e “em tom de bazófia”, também foi destacada pelo autor como característica das publicações da *Folha*.

Assim como se mostra possível abordar e identificar o discurso neoliberal em publicações midiáticas, esta investigação entende que o mesmo se daria com o “discurso da privatização da educação básica pública brasileira”. Este discurso seria formado por uma rede complexa de ideias, imaginários, modos de nomear, argumentos e construções narrativas, introjetados, naturalizados, tornados senso comum, que contribuem para

legitimar processos de privatização da política de educação básica no país. Essa contribuição pode ser feita **diretamente**, ao enunciar que soluções propostas e desenvolvidas integral ou parcialmente pelo setor não estatal são superiores e mais desejáveis do que aquelas empreendidas pelo Estado e, deste modo, defender a participação de atores não estatais na oferta, planejamento e gestão da política educacional; ou **indiretamente**, ao desqualificar a educação pública e seus profissionais, sedimentando caminhos que podem facilitar a opção por processos privatistas. Como qualquer discurso, este também é fruto de construções sociais e de articulações entre diversos outros campos discursivos: os ideários implicados pelas retóricas da neoliberalização, do enxugamento do Estado, da qualidade educacional, da teoria do capital humano, da reforma empresarial da educação, da participação do "terceiro setor", entre outros, expostos na revisão da literatura feita no capítulo anterior, também o integram.

Ademais, o discurso da privatização da educação básica pública brasileira, como de resto acontece com os discursos, não é formado apenas pelos imaginários que o compõem e que podem ser identificados no conteúdo manifesto. "É preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social?" (Silva, 2015, p. 14). Tudo aquilo que circunda o discurso da privatização da educação, mas que não o compõe de modo explícito, isto é, aquilo que é "esquecido" (Orlandi, 2005, 2012, 2017) e aquilo que é "dissimulado" (Guilbert, 2020), também ajuda a entender e explicar seu funcionamento. Neste sentido, observar o lugar que esse discurso reserva para entender e explicar as desigualdades sociais e educacionais, por exemplo, pode ser um indício importante na compreensão do não dito, do não comunicado literalmente.

Com variadas abordagens, metodologias e objetos, diversas pesquisas têm explorado as relações entre discurso e educação, conforme sistematiza Pini (2013). Entre as iniciativas que buscaram identificar e analisar aspectos do que se entende, aqui, por "discurso da privatização da educação", está o trabalho de Shiroma, Campos e Garcia (2005). As autoras investigaram o conteúdo e o discurso da reforma educacional em documentos que orientaram mudanças na política da área, publicados por organismos nacionais e internacionais, entre eles Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e OCDE, entre 1990 e 2005. Corroborando o que outros estudos já apontavam, as autoras identificaram que a retórica da reforma educacional desse conjunto de textos é integrada por um "vocabulário da reforma", ou seja, uma série de palavras, expressões, modos de dizer mobilizados que se repetem. "A vulgarização do

'vocabulário da reforma' pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue 'colonizar' o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da 'modernidade'" (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 429). Essa colonização, no entanto, sofreu transformações ao longo do período coberto pela análise. No início dos anos 1990, predominavam no discurso da reforma argumentos e expressões mais economicistas, em defesa da qualidade, competitividade e eficiência dos sistemas escolares. No final da década, esse discurso incorporou aspectos mais humanitários, com destaque para os conceitos de justiça, coesão, inclusão e oportunidade, numa espécie de bricolagem para fazer da reforma não só uma solução eficiente, mas também justa.

Seguindo esta mesma linha, Silva e Oliveira (2020) analisaram o conteúdo dos Planos Setoriais de Educação ou documentos similares, elaborados e submetidos por 24 países africanos à Parceria Global para a Educação (PGE) – fundo formado por diversas organizações, sob coordenação do Banco Mundial – para a obtenção de apoio financeiro. Para a análise do conjunto de documentos, os autores definiram cinco referentes textuais a representar "tendências" na privatização da educação, quais sejam: **1)** a valorização da iniciativa privada; **2)** o uso do setor privado encorajado; **3)** o direito de escolha; **4)** a evocação da educação como serviço público de gestão privada; e **5)** a diminuição da interferência do Estado. Com exceção da República Centro-Africana, para a qual nenhum referente foi identificado, e algumas diferenciações entre os demais países, o segundo e o quarto referentes foram os mais frequentes nos planos. Nesse conteúdo específico, destacaram-se a exaltação da participação dos pais e da comunidade na gestão escolar e no apoio ao desenvolvimento e o predomínio da perspectiva de que as propostas educacionais são baseadas em evidências científicas e, portanto, supostamente apolíticas.

Tendo como objeto de análise a mídia, um exemplo importante é o estudo de Anderson (2007). Citando práticas e políticas estadunidenses de reforma escolar, o autor explora os mecanismos pelos quais a cobertura midiática do país é central para a legitimação de "espetáculos políticos", no enquadramento de problemas e no estímulo ao pânico social. O autor resgata os seis elementos identificados por Edelman (1988) para analisar a formação de tais espetáculos: **1) importância da linguagem e do discurso** – o modo como um problema é nomeado e apresentado impacta a compreensão sobre ele; **2) definição de eventos como crises** – a identificação de uma crise é um ato político; **3) discurso de análise política racional** – a crise é criada valendo-se do uso de discursos racionais, científicos e, portanto, supostamente neutros; **4) evocação de inimigos e alvos** – EBES ou sindicatos de professores são escolhidos e tratados como inimigos, enquanto outros

atores são esquecidos, como as corporações, por exemplo; **5) público como espectador político** – cidadão reconhecido como espectador e não influenciador da política; **6) mídia como mediadora do espetáculo político** – mídia com papel central na construção do espetáculo político e no “emburrecimento” do público.

Interessa especialmente a esta investigação o estudo de Da Porta e Cianci (2016). A fim de pesquisar os sentidos dados à educação no discurso dos meios de comunicação e sua relação com processos de privatização, o estudo selecionou oito jornais da Argentina, Chile, Equador e México – um com perfil expressamente neoliberal e conservador e outro progressista e de centro-esquerda em cada país – e mapeou todas as reportagens, colunas e editoriais vinculados à educação, publicados pelos veículos durante o mês de outubro de 2013. De acordo com as autoras, pode-se identificar os modos pelos quais os discursos neoliberais, em defesa da privatização da educação, são favorecidos nos textos da imprensa hegemônica. Entre eles estão: o enquadramento da educação em situação de crise, de ineficiência, de déficit; o predomínio de visão instrumental da educação e de linguagem técnico-economicista; a participação de consultores de *think tanks* como fontes especialistas; a divulgação de ações de empresas privadas junto a escolas públicas; a ênfase na superioridade da educação privada; e a caracterização da educação como um serviço e uma questão individual (Da Porta, 2015a; Da Porta, 2015b; Da Porta; Cianci, 2016).

Destaca-se de formas distintas que a educação privada é mais eficiente que a educação pública e é colocada uma forte ênfase na ineficiência das políticas públicas, das escolas públicas, das decisões do Estado, dos/as funcionários/as estatais – este é um ponto central. Outro ponto central é como se constrói uma notícia orientada a favorecer ou tratar como positiva a Aliança Público Privada na educação (Da Porta, 2015b, tradução própria)<sup>9</sup>.

Por outro lado, nos jornais de tendência progressista investigados, a educação foi mais claramente colocada como direito; as demandas ao Estado e as políticas públicas consideradas de modo positivo; houve participação de intelectuais das universidades que problematizaram as questões educacionais e os processos de privatização; e outros atores sociais apareceram com mais frequência como fontes de informações, como professores da educação básica, alunos e pais de alunos (Da Porta, 2015a; Da Porta, 2015b; Da Porta; Cianci, 2016).

9. Trecho original: “Se destaca de distintas formas que la educación privada es más eficiente que la educación pública y se pone un fuerte énfasis en la ineficiencia de las políticas públicas, de las escuelas públicas, de las decisiones del Estado, de los y las funcionarios/as estatales – este es un punto central. El otro punto central es cómo se va construyendo la noticia orientada a favorecer o tratar como positiva la Alianza Público Privada en educación” (Da Porta, 2015b).

Nessa mesma direção, pesquisa coletiva interdisciplinar posterior objetivou reconstruir o discurso educativo da mídia argentina entre 2015 e 2017, primeiros anos do governo da *Alianza Cambiemos*<sup>10</sup> no país (Da Porta; Uzin, 2019). Entre os apontamentos da investigação relacionados à educação básica, têm-se: o discurso do mérito, que destaca o esforço individual e dá lugar às figuras do estudante e do professor herói – aqueles capazes de superar condições adversas e progredir (Da Porta; Rojo; Sabino, 2019); o discurso polarizante entre “vítimas”/estudantes e “culpados”/líderes sindicais e gremistas, e de “crise” educacional, no contexto de greves educacionais (Llimós; Palmero; Piretro, 2019); os discursos da “crise” educacional, da polarização entre concepções qualitativas e quantitativas de avaliação e da associação das manifestações de dissidência à desordem, no contexto das avaliações padronizadas (Chali; Schaefer; Yeremian, 2019).

O levantamento bibliográfico empreendido para esta pesquisa não identificou estudos semelhantes aos de Da Porta e Cianci (2016) e de Da Porta e Uzin (2019) para a grande mídia brasileira, ou seja, que abordem especificamente a temática e a literatura da privatização da educação básica na investigação da produção nacional de notícias<sup>11</sup>. Há indicativos a esse respeito na literatura. Freitas (2018, p. 80), por exemplo, cujo objeto de interesse é a reforma educacional, aponta que a grande mídia brasileira contribui para a formação de “um senso comum favorável às reformas”, na prática, quando divulga avaliações internacionais que ranqueiam a educação brasileira em más posições, exaltando “o caos educacional existente”; quando propaga o contraste entre o mau desempenho de escolas públicas e experiências privadas bem-sucedidas; ou quando publiciza casos de sucesso na educação pública brasileira em que o ideário reformista foi aplicado, alçando-os à “condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas” no país. “Com isso, perante a opinião pública, a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos” (Freitas, 2018, p. 97).

Há, ainda, diversos outros trabalhos que se relacionam diretamente com esse debate ao tratar, por exemplo, do discurso da “boa escola” e dos atores que integram sua “rede de

---

10. A *Alianza Cambiemos* foi uma coligação de partidos de centro-direita formada para as eleições à presidência argentina de 2015. Seu representante vitorioso, Mauricio Macri, presidiu o país entre 2015 e 2019.

11. Busca realizada junto à *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, em 2021, por exemplo, considerando a interrelação entre os descritores mídia/imprensa/meios de comunicação/opinião pública/jornalismo/discurso e educação, encontrou 50 produções sobre veículos de comunicação brasileiros. Metade delas se inseria dentro do campo da história da educação, revisitando políticas e práticas educacionais de outros tempos, a partir de publicações da imprensa convencional ou pedagógica. As demais publicações se dividiam entre a investigação de práticas pedagógicas a partir da produção da mídia e a análise dos discursos a respeito das temáticas educacionais de veículos de comunicação, destacadamente sob a perspectiva da análise do discurso.

legitimidade" nas publicações da revista *Veja* (1995-2001)<sup>12</sup> (Ricardo Filho, 2005); da materialização da racionalidade e das práticas neoliberais nos discursos sobre educação das revistas *Veja*, *Época* e *IstoÉ* (2003-2005) (Gerzson, 2007); da cobertura educacional reduzida e marcada por "oficialismo e burocracia" do jornal *Folha de S.Paulo* (1973 e 2002) (Cripa, 2007); de concepções reparatórias ou reformistas a respeito da escola pública do jornal *Folha de S.Paulo* (1996-2006) (Val; Aquino, 2013); da "bancarização" dos discursos publicitários sobre a universidade brasileira na revista *Veja* (a partir de 1997) (Mocarzel, 2019); e da frequência de inserções publicitárias sobre sistemas privados de ensino e menção a eles nas revistas *Nova Escola*, *Gestão Escolar*, *Educação* e *Escola Pública* e no jornal *Valor Econômico* (2003) (Adrião *et al.*, 2022b).

Na tentativa de identificar evidências possíveis que representem a materialização e o funcionamento do que a investigação compreende como discurso da privatização da educação básica pública brasileira na produção midiática nacional, e tendo por base o debate teórico até aqui mobilizado, o próximo capítulo apresenta a metodologia a ser empregada nesta pesquisa.

---

12. As datas alocadas entre parênteses, neste parágrafo, correspondem aos recortes temporais de análise da produção midiática de cada pesquisa citada.



# 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis (Bardin, 2016, p. 36).

*Análise de conteúdo*, de Laurence Bardin

**E**ste capítulo detalhará o desenho da pesquisa e os procedimentos definidos para possibilitar sua realização. Inicialmente, abordará as condições de construção e tratamento de seu banco de dados. Na sequência, trará uma breve exposição conceitual a respeito da análise de conteúdo como método de investigação de dados qualitativos. Em seu último item, considerando o debate da literatura acadêmica sobre privatização da educação, já evidenciado no capítulo inicial, apresentará a matriz temática proposta e utilizada pela autora para categorizar os textos investigados.

### 3.1 Organização do banco de dados

Tendo em vista a revisão da literatura apresentada no primeiro e no segundo capítulos, a pesquisa tem por propósito refletir sobre a construção, a naturalização e a legitimação na imprensa hegemônica brasileira desse conjunto de ideias ou imaginário específico, que aqui se nomeia por “discurso da privatização da educação básica pública brasileira”. Trata-se de uma teia complexa de elementos, concepções, construções narrativas e argumentos que favorecem, direta ou indiretamente, processos de privatização da educação, contribuindo para a criação de uma opinião pública favorável a essas políticas e apadrinhando a máxima da privatização como solução para a educação pública.

O veículo de comunicação selecionado como objeto de análise é o jornal impresso e digital *Folha de S.Paulo*, criado em 1921. Como explicado na Introdução, a opção se baseia na importância e papel do veículo e na disponibilidade e facilidade de acesso à sua base digital de publicações. A *Folha*, como o diário centenário é popularmente cha-

mado, posiciona-se entre os jornais de maior circulação do país, ostentando a primeira colocação em diversos períodos de sua trajetória e sendo, atualmente, o de maior número de seguidores em redes sociais. Mais detalhes sobre a origem, história e gestão desse veículo serão apresentados posteriormente, no item 4.1. Seguindo a proposta das investigações mais recentes do GREPPE, cujo período delimitado para pesquisa é de 2005 a 2018, e estendendo a observação até o ano que antecedeu a coleta de dados desta pesquisa, seu recorte temporal é 2005-2020.

Levantamento inicial feito no acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo* para o período de 01 de janeiro de 2005 a 31 de dezembro de 2020 verificou a presença dos descritores "educação", "escola", "escolas", "educação pública", "escola pública", "escolas públicas" e "ensino público" no conteúdo produzido pelo veículo. Conforme **Tabela 1**, mais de 270 mil publicações que citavam os descritores em seu título e/ou conteúdo foram localizadas<sup>1</sup>. Estas publicações foram divulgadas originalmente na versão impressa do veículo e reproduzidas digitalmente ou divulgadas diretamente em versão digital. A pesquisa não tomou essa diferenciação como parâmetro e considerou as publicações como conjunto único.

De modo a tornar viável a realização desta investigação, consideraram-se no levantamento final apenas os resultados para os descritores cujo foco é a educação pública: "educação pública", "escola pública", "escolas públicas" e "ensino público". Juntos, eles somam 14.196 publicações. É certo que, ao regular a busca por esses descritores, textos que abordem questões relativas à educação pública sem necessariamente utilizar tais termos em seu título ou corpo – que se valham, por exemplo, de expressões como "a rede pública de educação", "escolas da rede pública", entre outras – podem não ter sido identificados. Ainda assim, avalia-se que os descritores selecionados e o volume resultante proporcionaram uma amostra expressiva de conteúdo a ser analisado.

---

1. Realizado em 15 de fevereiro de 2021, o levantamento considerou todo o conteúdo do acervo digital consultado dentro da seção "Tudo na *Folha*".

Tabela I – Publicações sobre educação localizadas por descritor  
– *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020

Descritor	Publicações
Escola/Escolas	<b>150.196</b>
Educação	<b>106.200</b>
Escola pública/Escolas públicas	<b>10.874</b>
Educação pública	<b>1.669</b>
Ensino público	<b>1.653</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa no acervo digital de *Folha de S.Paulo*.

Este grupo de cerca de 14 mil textos reunia diferentes gêneros e formatos de publicações: reportagens (57%), artigos de opinião (24%), comentários de leitores (11%), editoriais (3,75%), entrevistas (2%), notas (2%) e artigos de ombudsman (0,25%). Inicialmente, a pesquisa pretendia analisar reportagens, artigos de opinião e editoriais – os dois primeiros por serem os gêneros mais populares da comunicação midiática, e o terceiro por representar a opinião oficial do veículo. No entanto, em razão de opções metodológicas feitas pela autora e das condições de tempo disponíveis, a investigação deu preferência à análise de dois formatos de textos do gênero opinativo: editoriais e artigos de opinião.

Leitura preliminar dos editoriais e artigos de opinião apontou que parte deles, apesar de citar o termo “educação”, não dizia respeito a temáticas que envolviam a educação básica pública brasileira. Deste modo, foram descartadas deste banco inicial as publicações que: **1)** apareceram em duplicidade, tendo em vista a reprodução dos conteúdos impressos na versão digital ou pela citação de mais de um dos descritores; **2)** não foram publicadas pela *Folha de S.Paulo*<sup>2</sup>; **3)** não consideraram prioritariamente a temática da educação; e **4)** consideraram prioritariamente a temática da educação, mas tiveram como foco o ensino superior. Por outro lado, foram acrescidos ou mantidos no banco: **1)** textos que não foram localizados na busca por descritores, mas foram mencionados por editoriais e artigos presentes no banco e se adequaram aos demais critérios; e **2)** artigos de opinião similares, de mesma autoria, publicados nas versões impressa e digital, mas em datas e com títulos diferentes – estes textos compartilham trechos ou parágrafos, mas não o conteúdo integral.

2. Foram excluídos conteúdos publicados pelo jornal *Agora S.Paulo*, outra publicação do Grupo Folha cujas atividades foram encerradas em 2021, mas que também foram localizados na busca empreendida.

De acordo com detalhamento apresentado na **Tabela 2**, os processos de refinamento descritos levaram a banco de dados final integrado por 1.342 textos. Este conjunto de textos selecionados foi salvo em formato *.pdf* e importado no programa de análise de dados qualitativos MAXQDA<sup>3</sup> para organização, apoio à leitura, categorização e apreciação crítica. Para exploração do leitor, os **Apêndices A e B** trazem a lista completa de editoriais e artigos de opinião que compõem o banco de dados final, informando sua data de divulgação, título e, apenas para os artigos, autoria.

**Tabela 2 – Banco de dados final da pesquisa  
– Folha de S.Paulo | 2005 a 2020**

Ano	Editoriais	Artigos de opinião
2005	4	35
2006	15	81
2007	10	84
2008	8	84
2009	8	89
2010	19	88
2011	15	81
2012	6	44
2013	3	56
2014	3	38
2015	6	65
2016	10	78
2017	12	90
2018	7	79
2019	13	104
2020	6	101
<b>total</b>	<b>145</b>	<b>1197</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de pesquisa no acervo digital de *Folha de S.Paulo*.

**3.** Trata-se de um software acadêmico voltado à análise de dados qualitativos e métodos mistos, desenvolvido pela empresa alemã VERBI Software. Sua primeira versão teve lançamento em 1989.

Para investigar este conjunto expressivo de textos, a pesquisa se valeu dos preceitos e procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, “um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa” (Gil, 2008, p. 153). A análise de conteúdo, a ser abordada no próximo item, é capaz de oferecer ferramentas apropriadas para sistematizar e interpretar grandes volumes de materiais.

## 3.2 Aspectos metodológicos da análise de conteúdo

Um texto – seja ele um documento institucional ou pessoal, reportagem, entrevista, relato, livro, filme, peça teatral, vídeo, entre outros formatos – contém muitos significados. Em estado bruto, seus sentidos podem não estar visíveis a qualquer leitor(a), já que dependem não apenas do conteúdo manifesto para serem apreendidos. A análise de conteúdo (AC), portanto, funciona como método de tratamento de material qualitativo, que tem por objetivo descrever e interpretar o conteúdo verbal ou não verbal desse material, sobretudo a partir de processos de categorização deste. Ela contribui, então, para produzir uma leitura mais informada do material, possibilitando uma melhor compreensão do tema em questão – ou, pelo menos, uma entre diversas possíveis compreensões (Bardin, 2016; Franco, 2005; Stone *et al.*, 1966). É de Laurence Bardin, uma das principais referências contemporâneas na temática, a definição de AC que fundamenta esta pesquisa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Apesar de haver investigações consideradas análises de conteúdo desde o século XVIII, esse conjunto de técnicas de abordagem de textos desenvolveu-se de modo sistemático somente a partir do final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos. A produção jornalística e de propaganda, sobretudo acerca de temas políticos, conformaram o objeto dos estudos pioneiros. Harold Lasswell, sociólogo americano, teórico da ciência política e da comunicação, vale comentar, foi um dos primeiros nomes a se destacar nos esforços de pesquisas dessa natureza e a refletir sobre o método. Daí em diante, o interesse pela AC cresceu, sua aplicação difundiu-se em diversas disciplinas e seus procedimentos foram revisitados, ganhando novos contornos e possibilidades de utilização, em especial a partir do uso de recursos computacionais (Bardin, 2016; Berelson, 1952; Stone *et al.*, 1966).

Em um dos trabalhos mais importantes que marcaram o período de infância e juventude da AC, Berelson (1952) sistematizou três suposições implicadas no método: **1)** que inferências relacionais entre conteúdo em investigação e intenção de seus autores, ou entre conteúdo e efeito dele sobre seus receptores, podem ser estabelecidas de modo válido; **2)** que o estudo do conteúdo manifesto tem algum significado, ou seja, que há algum tipo de discurso que pode ser captado pelo estudo das partes e unidades de determinado material; **3)** que a descrição quantitativa do conteúdo é significativa, ou seja, que a frequência de citações similares nesse conteúdo é relevante para a compreensão do problema em estudo.

O fascínio pela quantificação e contagem de elementos textuais, representado pela terceira suposição de Berelson (1952), balizou as pesquisas de AC da primeira metade do século XX. Nas décadas posteriores, no entanto, a reflexão acerca da metodologia distanciou-se desse ideal e consolidou-se na ideia de que a razão de ser da AC não é a quantificação em si, mas a capacidade que outorga ao(a) pesquisador(a) de fazer inferências válidas sobre o objeto em estudo a partir de indicadores dos dados levantados e analisados, sejam estes quantitativos ou não. Parte das críticas feitas à AC como metodologia – entre elas a crença falaciosa em métodos de contabilização rigorosos e supostamente neutros para revelar significados profundos do texto, sem avaliações sobre o próprio método e o sujeito que o aplica – de certo modo, refletem as produções dessa fase inicial (Bardin, 2016; Guerra, 2006; Rocha; Deusdará, 2005).

“Enquanto em suas origens a leitura proposta pela AC foi pretensamente objetiva, limitando-se ao manifesto, gradativamente esta concepção se amplia de modo a incluir cada vez mais o latente, o não dito, o subentendido” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 169). É com esta ambição de compreender não apenas aquilo que está manifesto em determinado texto, ou seja, de interpretá-lo criticamente, que a AC encontra, compartilha e se sobrepõe à análise do discurso. Sobre este tópico, é importante destacar que há diversas propostas autorais a definir as sobreposições e distanciamentos epistemológicos e de método entre as disciplinas da análise de conteúdo e da análise do discurso. Considerando o que indicam Orlandi (2005, 2017), Moraes e Galiuzzi (2016) e Rocha e Deusdará (2005), em síntese, a AC quer entender “o que expressa um texto”, ou seja, parte de um conjunto de técnicas de exploração textual, entre elas a categorização do conteúdo, para, por meio de descrição e interpretação, extrair os sentidos do texto. A análise do discurso, por sua vez, sob influência direta do marxismo e da psicanálise, quer entender “como se produz o sentido de um texto”. Os sentidos, então, estão além daquilo que se manifesta concretamente e só podem ser compreendidos pela interpretação crítica que relaciona linguagem e sociedade. A fronteira entre ambas não é es-

tanque, de modo que as áreas se misturaram ao longo de seu desenvolvimento. Deste modo, pesquisas em AC podem assumir abordagens discursivas, críticas, havendo, hoje, metodologias de análise qualitativa que buscam alguma mediação formal entre as duas perspectivas, como a análise textual discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016).

A AC contemporânea, portanto, não se configura ou se encerra como uma descrição do material investigado. Além de sua dimensão descritiva, ela contempla, ainda, uma dimensão interpretativa, "que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência" (Guerra, 2006, p. 62).

Para que o(a) pesquisador(a) tenha condições de empreender a AC, explorando todo o seu potencial, é importante compreender não apenas seus conceitos e princípios, mas as etapas ou o passo a passo que implicam sua realização concreta, já que, como metodologia própria, a AC desenvolveu modos de aplicação particulares. É de Bardin (2016)<sup>4</sup> uma das propostas contemporâneas mais disseminadas a respeito de seu *modus operandi*. A autora separa o desenvolvimento da AC de tipo categorial ou temática – a mais antiga e utilizada, e aquela a ser realizada nesta pesquisa – em três grandes momentos: **1) pré-análise**, que reúne a seleção e o preparo do material, bem como a formulação de hipóteses, objetivos, índices e indicadores do que se pretende pesquisar e testes em recortes dos textos para validação e ajustes de indicadores; **2) exploração do material**, que prevê a aplicação de um sistema de redução do texto bruto em partes menores analisáveis; e **3) tratamento dos resultados e interpretação**, voltado, como já se supõe, à apresentação dos resultados, eventuais testes estatísticos e à produção de inferências – ou, nos entendimentos de Moraes (1999), respectivamente, à descrição e à interpretação.

Cumprida a fase de pré-análise, comum a pesquisas de outras naturezas – e que, para esta investigação, se encontra previamente delineada no capítulo inicial e no item anterior – dá-se início à exploração do material. As etapas de codificação e categorização integram esta fase. A codificação é o processo de aplicação de um conjunto de códigos objetivos que embasarão a análise do material selecionado – são os indicadores e índices

---

4. Em célebre manual publicado nos anos 1970, Bardin (2016) identifica diversos tipos de AC, divididos de acordo com o conteúdo do material a ser investigado e os objetivos do(a) analista: **categorial ou temática**, cujo foco está na categorização temática do conteúdo; de **avaliação**, cujo foco está nas atitudes valorativas dos sujeitos de fala; da **enunciação**, aplicada sobretudo em entrevistas e sem considerar estruturas e elementos formais do texto, cujo foco está na construção dos discursos pelos sujeitos; e da **expressão**, aplicada sobretudo em documentos ou discursos políticos e considerando aspectos formais do texto, cujo foco está na construção dos discursos e das identidades dos sujeitos.

já definidos na pré-análise. Se for uma AC categorial ou temática, por exemplo, as categorias temáticas farão parte deste conjunto de códigos. Para Bardin (2016), a codificação exige, particularmente, a definição das unidades de registro e das unidades de contexto. As unidades de registro são os elementos individuais, unitários, as partes do conteúdo a serem buscadas e identificadas no material de acordo com os códigos previstos. A depender do desenho da pesquisa, tais unidades serão palavras, frases, trechos, ideias, personagens, itens, medidas de tempo e espaço etc. (Berelson, 1952). Caso a AC preveja uma lista de categorias temáticas, as unidades de registro serão temas. As unidades de contexto, por sua vez, são os elementos de apoio à compreensão das unidades de registro. Se a unidade de registro for a palavra, então, a unidade de contexto pode ser a frase, o trecho ou mesmo o material completo em que esta palavra está inserida. A codificação também requer a definição de regras de averiguação, isto é, se as unidades serão identificadas a partir de sua presença ou ausência, por sua intensidade, direcionamento, ordem de aparecimento, coocorrência etc. (Bardin, 2016; Moraes, 1999). As unidades de registro desta pesquisa serão apresentadas no próximo item.

Já a categorização, que também compõe essa fase, é o procedimento de classificação dos dados em estudo a partir da lista de códigos, isto é, a dinâmica de identificação e seleção de um conjunto de dados retirados do material e de seu reagrupamento por similaridade ou analogia sob os códigos determinados. Seu objetivo é facilitar a leitura do material, reduzindo, sintetizando, separando os elementos que interessam à investigação e tornando sua complexidade compreensível ao(à) pesquisador(a).

Ainda sobre a definição das categorias temáticas, algumas observações se fazem importantes. "A análise de conteúdo se sustenta ou fracassa em razão de suas categorias", diz Berelson (1952, p. 147, tradução própria)<sup>5</sup>. A assertiva manifesta que a definição de categorias e o processo de identificação de seus referentes textuais no conteúdo formam o eixo central da AC, pois são as categorias que representam o elo entre a teoria que embasa o problema de pesquisa e os resultados da análise. Assim sendo, "as hipóteses devem expressar adequadamente o problema, as categorias devem expressar adequadamente as hipóteses e os indicadores devem expressar adequadamente as categorias" (Berelson, 1952, p. 165, tradução própria)<sup>6</sup>. Teoria, hipóteses, categorias e indicadores, então, compõem caminho de mão dupla.

---

5. Trecho original: "*Content analysis stands or falls by its categories*" (Berelson, 1952, p. 147).

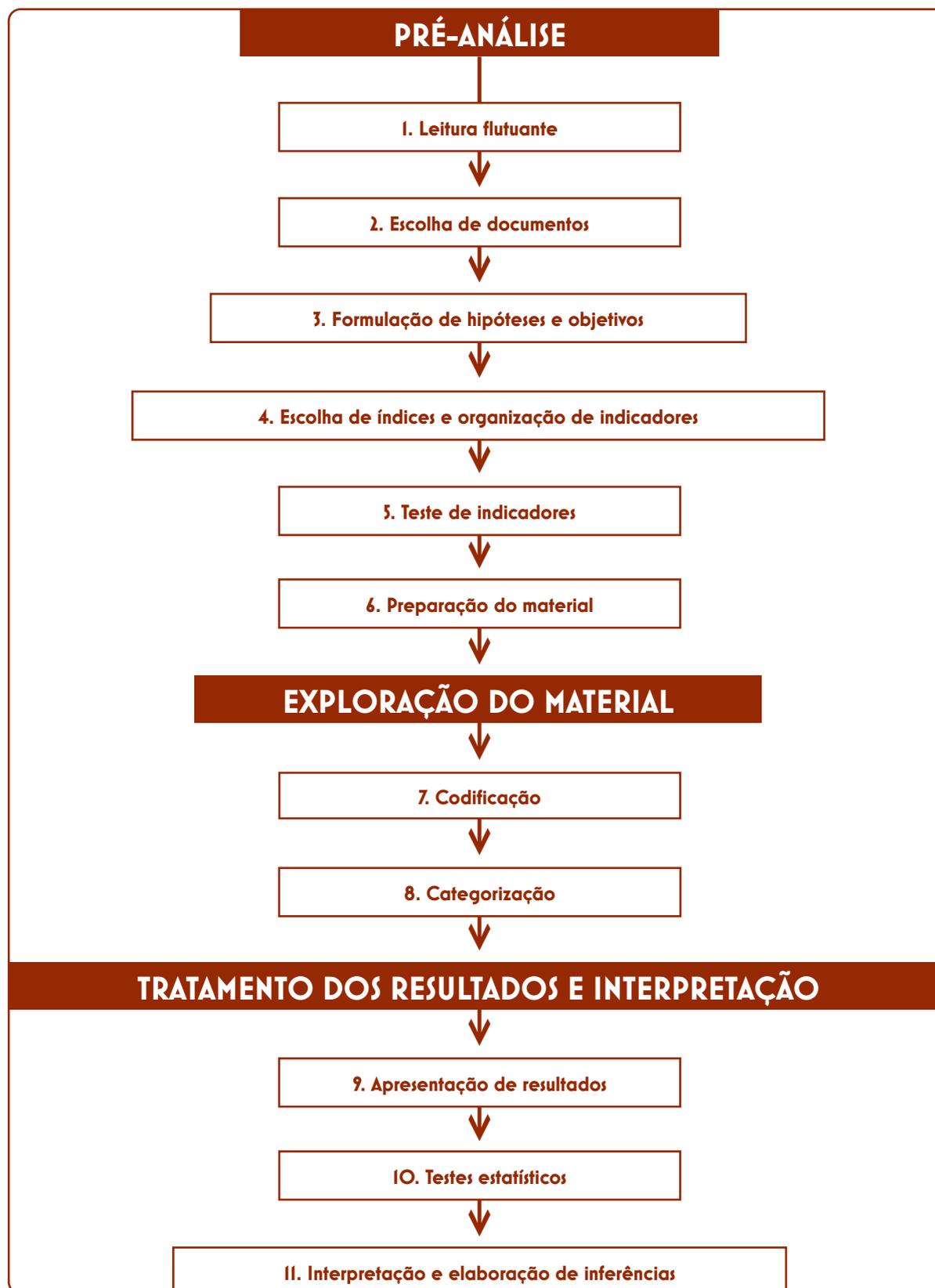
6. Trecho original: "*The hypotheses should adequately express the problem, the categories adequately express the hypotheses, and the indicators adequately express the categories*" (Berelson, 1952, p. 165).

A definição de categorias temáticas, portanto, antecede o processo de leitura e análise do material selecionado. Todavia, há categorias que emergem durante o contato com o conjunto de textos e outras que se mostram inadequadas em sua aplicação. Definir categorias, deste modo, é um mecanismo que implica idas e vindas ao objeto analisado e está diretamente relacionado à capacidade do(a) investigador(a) de refletir sobre o seu problema de pesquisa, aventando códigos capazes de representá-lo.

Dada a importância das categorias, a literatura especializada se esforçou na definição de critérios objetivos à sua criação. Para Bardin (2016), um conjunto apropriado de categorias deve: **i)** estar adaptado aos propósitos da pesquisa (pertinência); **ii)** partir de critérios comuns (homogeneidade); **iii)** ser replicado em todo o material (objetividade e fidelidade); **iv)** trazer resultados promissores (produtividade), e **v)** não sobrepor categorias (exclusividade mútua) – esta última, já superada pelas pesquisas na área. Ademais, a depender da proposta de pesquisa, cada categoria pode ser criada para representar critérios semânticos (temas), sintáticos (substantivos, adjetivos, verbos etc.), léxicos (significado de palavras e expressões) ou expressivos (marcas da linguagem) (Bardin, 2016; Franco, 2005; Moraes, 1999).

Após a categorização, tem-se a etapa final da AC, o tratamento dos resultados e sua interpretação. Tais resultados podem ser sistematizados em tabelas, figuras, gráficos, diagramas etc., e submetidos a testes estatísticos, se for o caso. Qualquer que seja o formato, os resultados devem descrever os sentidos encontrados pelo(a) pesquisador(a) nos textos investigados a partir de sua categorização. Por fim, a interpretação dos conteúdos manifestos e latentes é feita em movimento dialógico com a teoria que sustentou a análise ou, se pertinente, com a construção de novas teorias (Bardin, 2016; Moraes, 1999). Nesta investigação, este movimento integrará o item 4.2, o capítulo 5 e as Considerações Finais.

Figura 1 - Etapas do processo de análise de conteúdo



Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (2016).

A categorização e, em especial, o tratamento dos resultados, hoje, são significativamente facilitados pelo uso de soluções computacionais. Há uma profusão de softwares de AC, com diversos recursos de análise, geração de gráficos e aplicação de testes estatísticos, entre eles MAXQDA, ATLAS.ti e NVivo. Como já indicado, esta pesquisa se valerá das funcionalidades prestadas pelo primeiro. Curioso verificar que a primeira grande utilização documentada de sistema computacional para AC deu-se na década de 1960 – o *General Inquirer* era um conjunto de programas computacionais desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Harvard que permitia variadas operações analíticas, entre elas contagem de ocorrências de frases e palavras, elaboração de gráficos a partir de tabelações e testes estatísticos (Stone *et al.*, 1966). Mais de cinco décadas após sua publicação, no entanto, um de seus alertas permanece atual: o apoio que a tecnologia presta à AC é exatamente o que é – um apoio. Softwares incrementaram as possibilidades da metodologia, mas não trabalham sozinhos. É o(a) pesquisador(a) que, ao apropriar-se da teoria que embasa sua investigação, elabora hipóteses, define categorias e indicadores que a elas se adequam e alimenta os softwares com dados e insights analíticos.

A **Figura 1** sintetiza as etapas do processo de AC propostas por Bardin (2016) e comentadas até aqui. Imprescindível esclarecer, no entanto, que as etapas funcionam como uma orientação geral para guiar as pesquisas, uma vez que não há um único tipo de AC tampouco um modo único de executá-la. Há pesquisas que podem dispensar algumas etapas ou realizá-las de modo simultâneo ou sob outras ordens.

### 3.3 Categorias temáticas da privatização da educação

A análise de conteúdo (AC) a ser empreendida nos editoriais e artigos de opinião do jornal *Folha de S.Paulo* considerará dois tipos de conteúdo a serem buscados e identificados no material para posterior classificação – elementos esses correspondentes às “unidades de registro” da técnica proposta por Bardin (2016) e descritas no item anterior. As primeiras dessas unidades são de caráter objetivo e contribuirão tanto para a caracterização dos textos, como para a contextualização dos demais elementos a serem levantados. Para todos os textos, então, serão registrados:

1. Formato (se editorial ou artigo de opinião);
2. Ano, mês e dia de publicação;
3. Título;

4. Autoria (apenas para artigos de opinião);
5. Tema ou principal assunto educacional abordado;
6. Citação de fontes de informação;
7. Citação de pesquisas e dados estatísticos educacionais e suas respectivas fontes;
8. Citação de programas e legislações educacionais.

O segundo grupo de unidades de registro é de caráter temático. Centrais para esta pesquisa, as categorias temáticas têm por finalidade permitir que seja localizado, no conteúdo divulgado pelo veículo selecionado, o que tem sido entendido aqui como discurso da privatização da educação básica pública brasileira. Como já informado no tópico anterior, a criação de categorias para a AC está diretamente relacionada à capacidade do(a) investigador(a) de refletir sobre o seu problema de pesquisa e, a partir dele, definir códigos capazes de se encaixar naquele problema. Assim sendo, a matriz de categorias temáticas e de seus indicadores textuais proposta pela autora para esta investigação foi construída a partir da combinação de dois percursos: revisão bibliográfica e análise prévia dos materiais.

Cada uma das categorias e de seus indicadores, portanto, reúne e sintetiza elementos narrativos particulares que emergiram da revisão da literatura sobre privatização da educação já evidenciada no primeiro capítulo. A leitura preliminar de seleção de editoriais e artigos, por sua vez, contribuiu para levantar e apontar indicadores e testar a fidedignidade da lista prévia de categorias. Mais ainda, o início da investigação de campo pelos editoriais – um corpo textual de menor volume – também permitiu checagens, correções e adaptações da matriz sugerida. As categorias e os indicadores apresentados a seguir, deste modo, são os que foram validados no material analisado.

Esclarece-se que não se almejou a estruturação de uma matriz com todas as categorias temáticas possíveis envolvendo o discurso da privatização da educação básica brasileira, tampouco pretendeu-se indicar os únicos referentes textuais que as integram. Ambos refletem escolhas da autora ao considerar o movimento entre a literatura da área e os textos em análise. Tem-se consciência de que se trata de estratégia metodológica que propositalmente reduz e simplifica a realidade de modo a torná-la compreensível. Na tentativa de captar diversas perspectivas do discurso privatista, a matriz de categorias temáticas proposta no **Quadro 1** representa tópicos de diferentes ordens acerca da política educacional: **I)** percepção valorativa sobre a educação pública brasileira; **II)** questões estruturais relacionadas à política educacional; **III)** dinâmicas do processo educacional; e a **IV)** participação do setor privado lucrativo ou não na política educacional.

Quadro I - Matriz de categorias temáticas da privatização da educação para análise de conteúdo midiático

	Referência na literatura	Categoria Temática	Indicadores Textuais
<b>PERCEPÇÃO</b>	Reformas do aparato estatal	<b>Qualidade educacional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Educação pública brasileira é de má qualidade.</li> <li>2) Educação pública brasileira está em crise.</li> <li>3) Educação pública brasileira precisa ser reformada.</li> </ol>
	Reformas da educação pública		
<b>ESTRUTURA</b>	Reformas do aparato estatal	<b>Financiamento educacional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Não há condições estruturais ou não é preciso investir mais na educação pública brasileira.</li> <li>2) O Estado ou os governos são ineficientes no planejamento e gestão dos recursos destinados à educação pública brasileira.</li> <li>3) É possível driblar a escassez de recursos financeiros na educação pública brasileira com criatividade e engajamento dos profissionais da educação.</li> </ol>
	Reformas da educação pública	<b>Finalidades educacionais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Educação pública de qualidade é capaz de reduzir desigualdades socioeconômicas.</li> <li>2) Educação pública de qualidade é capaz de gerar crescimento econômico para o país.</li> </ol>
<b>PROCESSO</b>	Reformas do aparato estatal	<b>Professor(a) de escola pública</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Professores de escolas públicas brasileiras têm má formação e mau desempenho em sala de aula.</li> <li>2) Professores de escolas públicas brasileiras são acomodados e faltam muito.</li> <li>3) Melhores salários e carreiras não são garantia de bom desempenho de professores de escolas públicas.</li> </ol>
	Reformas da educação pública		
<b>SETOR PRIVADO E "TERCEIRO SETOR"</b>	Reformas da educação pública	<b>Avaliação educacional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) É preciso monitorar e mensurar a educação pública brasileira para melhorar sua qualidade.</li> <li>2) É preciso responsabilizar os profissionais da educação pelos resultados educacionais.</li> <li>3) Políticas de bonificação por mérito são mais desejáveis que aumentos salariais e planos de carreira para os profissionais da educação.</li> </ol>
	Desenvolvimento do mercado educacional	<b>Parcerias na educação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Educação pública é responsabilidade de toda a sociedade.</li> <li>2) O mercado e o "terceiro setor" têm conhecimentos especializados e devem apoiar o Estado na melhoria da qualidade da educação pública brasileira.</li> <li>3) Mercado e "terceiro setor" oferecem melhores soluções para a oferta, a gestão e o currículo da educação pública brasileira.</li> <li>4) Citação de exemplos de iniciativas público-privadas para a oferta, a gestão ou o currículo educacional.</li> </ol>
Desenvolvimento da filantropia de risco			

Fonte: Elaboração própria.

Estas categorias serão averiguadas em sua presença/ausência, frequência, coocorrência e distribuição temporal. Cada menção aos indicadores textuais identificada durante o processo de leitura do material será registrada dentro das categorias temáticas propostas na matriz. A opção da autora pela leitura completa do material se dá por duas razões. A primeira justifica-se pelo interesse da autora em efetivamente ler os editoriais e artigos de opinião, colocando-se não apenas no papel de analista, mas também de leitora que recebe e interpreta os sentidos dos textos. A segunda, de caráter metodológico e, portanto, fundamental, diz respeito ao gênero textual. Por serem textos opinativos, o tom crítico e moldado às preferências de escrita de cada autor(a) é esperado. Portanto, expressões, frases e ideias que extrapolam o sentido literal das palavras, como ditados populares e figuras de linguagem – entre elas a analogia, a metáfora e a ironia – possivelmente seriam utilizadas nestas produções.

Assim sendo, uma AC pautada apenas pela busca de palavras e frases negativas em relação à educação pública brasileira, por exemplo, poderia não localizar a crítica presente nos sentidos conotativos e não literais. Os excertos na sequência representam situações dessa natureza: “[...] pais e mães sabem, tanto quanto os alunos, que o colégio [particular] não oferece tudo o que devia, ou oferece mal. **Das escolas públicas nem é preciso falar**”<sup>7</sup>; “Se não por razões de equidade, ao menos por pragmatismo os brasileiros responsáveis já parecem dar-se conta de que **como está o ensino não pode ficar** [...]”<sup>8</sup>; “Mas com a educação que nosso povo recebe em escolas públicas, **o que se poderia esperar?** [...]”<sup>9</sup>. Nota-se que as frases em destaque, que utilizam dizeres comuns na linguagem coloquial brasileira, fazem uma caracterização negativa da educação pública nacional mesmo não se valendo literalmente de elementos negativos. Estes trechos, portanto, poderiam não ser mapeados por uma AC baseada unicamente na busca por palavras e expressões. Ainda assim, em alguns momentos, a busca por expressões ou palavras específicas que se mostrem relevantes para cada categoria também será empregada como estratégia auxiliar para a investigação do material.

---

7. Artigo *Aulas de humilhação*, de autoria de Marcelo Coelho, publicado na *Folha de S.Paulo*, em 15 de novembro de 2006.

8. Editorial *Uma avaliação dura*, publicado na *Folha de S.Paulo*, em 06 de dezembro de 2007.

9. Artigo *E por falar em dengue...*, de autoria de Vicente Amato Neto e Jacyr Pasternak, publicado na *Folha de S.Paulo*, em 6 de junho de 2008.



# 4 INVESTIGANDO A MÍDIA: PRIMEIROS OLHARES

*A Folha não é nem deve ser organicamente vinculada a partidos políticos, tendências ideológicas, grupos econômicos, governos ou líderes. Ser um jornal apartidário não significa, porém, não tomar partido. Ao contrário, a Folha faz questão de se posicionar claramente a respeito de problemas e questões essenciais que afetam a vida pública e o cidadão (Pinto, 2012, p. 133).*

*Coleção Folha Explica – Folha: a linha editorial*

**E**ste capítulo tem como objetivo a descrição geral do objeto investigado. Seu primeiro item relatará os principais fatos da história centenária do jornal diário *Folha de S.Paulo*. Na sequência, serão apresentados aspectos característicos do grupo de editoriais e artigos de opinião publicados pelo veículo e selecionados para análise: autoria dos textos (para os artigos), principais temas abordados por eles e citação de atores, dados, programas e legislações educacionais.

## 4.1 O jornal *Folha de S.Paulo*

O jornal paulista diário *Folha de S.Paulo*, que completou 100 anos em 2021, está entre os periódicos nacionais de maior audiência paga e circulação<sup>1</sup>, liderando em número de seguidores no X (antigo Twitter) (8,8 milhões) e no Instagram (3,6 milhões). A *Folha*, como é popularmente conhecida, é uma publicação do Grupo Folha, um dos maiores conglomerados de comunicação do país, controlado pela família Frias de Oliveira. Sua história, amplamente relatada pela própria instituição e em trabalhos acadêmicos<sup>2</sup>, no entanto,

---

1. A *Folha de S.Paulo* disputa atualmente as primeiras colocações com os jornais *O Globo*, *O Estado de S. Paulo* ou *Estadão*, *Super Notícia*, *Valor* e *Zero Hora*, oscilando nas posições em anos recentes de acordo com aferidores e métricas específicas. Segundo levantamento do Instituto Verificador de Comunicação (IVC), por exemplo, compartilhado pela própria *Folha*, em 2020 o jornal teve média mensal de 337.854 exemplares pagos (versões impressa e digital), liderando em 25 dos 27 estados brasileiros. O segundo lugar foi do jornal carioca *O Globo*, que contabilizou 332.176 assinaturas (Folha [...], 2021). Em abril de 2021, curiosamente, valendo-se das métricas mais apropriadas, os dois veículos se engajaram em campanhas publicitárias concorrentes autointitulando-se "o jornal mais lido do Brasil". Considerando os números de circulação total (impressa e digital) de 2022, *O Globo* lidera (371.384) e a *Folha* fica em segundo lugar (344.969) (Yahya, 2023).

2. Levantamento feito em 2021 informava que, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, havia 631 trabalhos acadêmicos sobre o veículo catalogados.

antecede a participação dos Frias, que só se iniciou na década de 1960. Antes disso, o veículo pertenceu a três grupos diferentes. Momentos importantes dessa trajetória e, sobretudo, episódios de grande repercussão, são retomados na sequência.

O jornal *Folha da Noite*, precursor do que veio a ser a *Folha de S. Paulo*, foi criado em 1921 por jornalistas que atuavam no jornal *O Estado de S. Paulo* – esta, publicação de maior prestígio da época (Pinto, 2012), fundado em 1875<sup>3</sup>. Liderados por Olival Costa e Pedro Cunha, o grupo inaugurou um periódico voltado a trabalhadores urbanos, com linguagem objetiva, textos curtos e foco em notícias. Daí a edição vespertina, que circulava quando os trabalhadores regressavam às casas após expediente. O resultado promissor levou ao lançamento da edição matutina, a *Folha da Manhã*, em 1925, voltada a comerciantes e profissionais liberais<sup>4</sup>. Essa primeira fase da trajetória dos jornais se encerrou em 1930, quando suas instalações foram depredadas por apoiadores do recém-eleito presidente Getúlio Vargas, já que, algum tempo antes, numa mudança editorial, os veículos haviam assumido posição antigetulista e contrária às mobilizações do período (Folha [...], 2000; Puls, 2001; Silva, 2005).

Em 1931, o fazendeiro de café Octaviano Alves de Lima adquiriu as *Folhas* e as colocou em circulação novamente. Sob sua gestão, a companhia ganhou o nome de Empresa Folha da Manhã, que permanece até o ano de conclusão desta pesquisa; foram instaladas sucursais no interior do estado e a tiragem diária subiu de 15 para 80 mil exemplares. Em termos editoriais, para além do esperado destaque dado a temas relacionados à agricultura, em especial à produção cafeeira, manteve seu posicionamento liberal e antigetulista, com a delegação das atividades da redação a jornalistas e intelectuais. Lima permaneceu como proprietário das *Folhas* até 1945 – frustrado com sua incursão no jornalismo, cujo trabalho considerou “inútil” e de espera “insana”, tendo em vista sua intenção inicial de sensibilizar a classe agrária, decidiu vendê-las (Pinto, 2012; Puls, 2001).

O terceiro e último grupo a controlar as *Folhas*, antes da família Frias, foi formado pelo advogado José Nabantino Ramos – representando o político Benedito Costa Neto; o fazendeiro Alcides Meirelles e o administrador Clóvis Queiroga – este último ligado ao industrial

---

3. As primeiras edições da *Folha da Noite* foram impressas nas oficinas de *O Estado de S. Paulo*, sob empréstimo solicitado pelos seus ex-jornalistas a Júlio de Mesquita, proprietário do veículo (Pinto, 2012).

4. Foi neste mesmo ano, 1925, que o jornalista e caricaturista Belmonte criou o personagem Juca Pato, transformado em símbolo do veículo e de grande repercussão nas décadas de 1930 e 1940. Representando o cidadão da classe média paulista, o personagem tinha como lema “Podia ser pior”. “Atacava a corrupção e condenava a arrogância dos ricos, apresentando-se como defensor dos fracos” (Pinto, 2012, p. 19).

italiano Francisco Matarazzo, a quem interessava concorrer com os *Diários Associados*, de Assis Chateaubriand – outro grupo midiático com liderança nacional. Em suas publicações, a *Folha* relata que a aquisição foi articulada, nos bastidores, por solicitação de Getúlio Vargas, cuja intenção era ter controle sobre os periódicos que lhe faziam oposição em São Paulo e incentivar jornais concorrentes a *O Estado de S. Paulo*, outro opositor declarado de seu governo (Folha, 2018; Pinto, 2012). O período de quase 20 anos do grupo à frente dos periódicos foi de transformações gerenciais e editoriais, entre elas a adoção de programas de qualidade e manual de regras e estilo e o lançamento de outro periódico, a *Folha da Tarde* (1949). Em relação à política editorial, seu ideário era liberal, “associado a uma burguesia mais moderna, cosmopolita e sofisticada” (Pinto, 2012, p. 35). Os jornais defendiam a livre iniciativa e o desenvolvimento da nação e opunham-se ao comunismo, mas promoviam diversas “campanhas cívicas”, como a da cédula única de votação. “Teremos de ficar no centro, é verdade, mas olhando para a esquerda e dando-lhe mil atenções”, escreveu Nabantino sobre a atuação do grupo à época (Puls, 2001).

Mesmo com tiragem diária de mais de 170 mil exemplares, o início dos anos 1960 trouxe dificuldades financeiras ao grupo, especialmente pelo período de instabilidade e inflação da economia brasileira e pelos cortes governamentais em subsídios para aquisição do papel de imprensa. A fusão das três *Folhas*, em 1960, na matutina *Folha de S. Paulo* representou uma estratégia de negócios para driblar tais condições. Às dificuldades financeiras somou-se uma greve de jornalistas, em 1961, que contribuiu para a decisão de Nabantino de vender o jornal. Em 1962, a *Folha* foi adquirida pelos empresários Octavio Frias de Oliveira, do setor financeiro, e Carlos Caldeira Filho, do setor de construção civil<sup>5</sup>. Ambos se tornaram, respectivamente, presidente e superintendente da empresa. A primeira década da nova gestão deu ênfase ao equilíbrio financeiro e a inovações. Os negócios foram diversificados, o parque gráfico modernizado e outros veículos adquiridos (jornais *Notícias Populares* e *Última Hora* e parte da *TV Excelsior*), assumidos para gestão direta (jornais *Gazeta* e *Gazeta Esportiva*) e lançados ou relançados (jornais *Cidade de Santos* e *Folha da Tarde*). Ao jornalista José Reis, pioneiro da divulgação científica no país e um dos criadores da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), coube a Direção de Redação da *Folha* a partir de 1962 (Folha [...], 2000; Pinto, 2012; Silva, 2005).

---

5. Octavio Frias de Oliveira é filho de juiz paulista de família com articulações políticas no Rio de Janeiro. Na década de 1940, foi um dos acionistas fundadores do Banco Nacional Imobiliário (BNI), adquirido posteriormente pelo Bradesco. Em 1953, fundou a Transaco - Transações Comerciais, uma das primeiras empresas especializadas na venda pública de ações, que prestou serviços de corretagem aos jornais de Nabantino. Em 1961, Frias associou-se a Carlos Caldeira Filho para a construção da Estação Rodoviária de São Paulo. Ambos mantiveram sociedade em negócios por 30 anos (Kushnir, 2021).

Fato polêmico da trajetória do veículo nesse período é sua relação com a ditadura militar, que governou o país por 21 anos (1964-1985). Apesar de alegar que não tenha participado de “nenhuma conspiração”, a **Folha** apoiou a deposição do presidente João Goulart pelos militares, em 1964, “porque considerou ter havido esquerdização do governo”. Naquele ano, no dia seguinte ao golpe, questionava em editorial: “Por que haveriam os comunistas de dominar o Brasil e dar o tom da política nacional?” (Magalhães, 2001). Um episódio que se tornou conhecido desse momento é o incêndio a caminhonetes do jornal por militantes armados que se opunham à ditadura. Além de contestar o apoio editorial aos militares, os guerrilheiros acusavam a **Folha** de ceder carros para ações político-policiais<sup>6</sup>.

Em meados da década de 1970, deu-se início a um lento processo de abertura política no país. Atento à oportunidade, o jornal iniciou fase de posicionamento moderadamente mais crítico, de incorporação de colunistas opositores, sobretudo após Cláudio Abramo – que se autodefinia marxista e já havia ocupado outras posições dentro do veículo desde 1964 e, antes disso, em **O Estado de S. Paulo** – assumir a Direção de Redação em 1972. A seção de artigos de opinião **Tendências/Debates**, então **Análise/Perspectiva**, vigente até hoje, por exemplo, começou a circular em 1975 (Folha [...], 2000; Pinto, 2012).

Cláudio Abramo, depois de viver na sombra por dez anos em seguida ao golpe de 1964, foi enfim nomeado diretor de redação da **Folha de S. Paulo** e transformou um jornal estacionado na platitudo em um diário vibrante, pronto a ousar com perigosa frequência. Frias incentiva a evolução e entrega o filho Otavinho, estudante de Direito, aos cuidados de Cláudio, já de olho na sua própria sucessão (Carta, 2013, p. 48).

Também integrou esse movimento de renovação editorial a criação de uma editoria exclusiva para temas relacionados à educação, em 1973. O esforço foi capitaneado pelo jornalista e sociólogo Perseu Abramo – sobrinho de Cláudio Abramo e fundador do Partido dos Trabalhadores (PT) – que havia ingressado no Grupo Folha em 1970. De acordo com Cripa (2007), o interesse pela cobertura educacional existia, pelo menos, desde 1965, ano dos primeiros registros da coluna “Problema da Educação”, que circulou com o mesmo título até o início dos anos 1970. Em 1972, Perseu Abramo passou a assinar artigos educacionais

6. Mino Carta (2013, p. 49), jornalista ítalo-brasileiro, conta em livro de memórias que o apoio aberto do grupo ao governo era feito na **Folha da Tarde**, relançada em 1967, a “gazeta da polícia política”. Ao lado do **Jornal do Brasil** e **O Globo**, lembra que a **Folha** esteve entre os periódicos não censurados e credita o empréstimo de carros ao governo ao sócio de Frias, Carlos Caldeira Filho. Vale citar que, segundo Cripa (2007), após o atentado, a família Frias mudou-se para apartamento de Caldeira, localizado no prédio do próprio jornal, e teve sua segurança e deslocamento garantidos por agentes e carros do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), um dos órgãos mais violentos da ditadura militar brasileira.

semanais e deu-se início à cobertura específica na área, alçada à editoria, sob sua chefia. A Editoria de Educação ainda contava com subeditor, três repórteres e bibliotecária – número significativo de integrantes, demonstrando o status de importância alcançado pelo tema naquele momento – em 1973, a editoria publicava até 27 matérias por edição. “Os melhores cérebros do país estavam na agenda de Perseu e, conseqüentemente, à disposição do reportariado”, conta Olavo Avalone Filho, um dos repórteres da editoria, para justificar a variedade de fontes das reportagens e a relevância da área (Cripa, 2007, p. 144).

Cláudio Abramo permaneceu no cargo de diretor de Redação até 1977, quando foi afastado para evitar endurecimento do regime militar com o grupo. Substituiu-o o jornalista Boris Casoy, de orientação à direita no espectro político-ideológico. Abramo ainda exerceu outras funções na *Folha* até 1979, quando se demitiu após participar da liderança de greve da categoria. “Se tivesse que repetir toda a experiência da *Folha* não o faria de novo, porque foi muito frustrante profissionalmente”, relata em livro póstumo de memórias (Abramo, 1988, p. 90). Já Perseu, após também liderar greve de jornalistas em 1979, foi demitido do cargo de editor de Educação. Desde então, a Editoria de Educação foi gradativamente perdendo equipe e espaço de publicação até ser extinta em 1990 (Cripa, 2007).

No início dos anos 1980, a *Folha* iniciou a sistematização de seu projeto editorial. Segundo Silva (2005), o documento de circulação interna “A *Folha* e alguns passos que é preciso dar”, de 1981, produzido por seu Conselho Editorial – órgão criado em 1978 – é tido como o precursor desse processo e indica os três objetivos do jornal: “informação correta, interpretação competente sobre essa informação e pluralidade de opiniões sobre os fatos” (Folha [...], 1981). Em outro trecho, destaca:

Ao seu redor, surge um crescente consenso de que este é, de fato, um jornal independente, confiável naquilo que publica e cujas atitudes devem ser permanentemente levadas em consideração. Vem escrevendo de modo cada vez mais nítido o seu papel real na cena política, preenchendo a função de um órgão liberal-progressista, ou seja, numa só frase: partidário dos princípios e métodos legados pelo liberalismo político e preocupado com a necessidade de introduzirmos reformas pacíficas mas profundas no capitalismo brasileiro, destinados a solucionar os problemas sociais mais graves e criar convivência social estimável para a maioria e aceitável para as minorias (Folha [...], 1981).

O projeto editorial ganhou formato institucionalizado em 1984, quando Otavio Frias Filho assumiu a Direção de Redação em substituição a Boris Casoy. Frias Filho comandou o Projeto Folha, esforço de planejamento estratégico a longo prazo, inspirado no

jornalismo estadunidense, a fim de modernizar e adequar a produção de notícias à lógica da gestão empresarial (Pinto, 2012; Silva, 2005). Dois documentos representaram os eixos do Projeto: o primeiro, “A *Folha* depois da campanha diretas-já”<sup>7</sup>, definia a política editorial do veículo, preconizando um modelo de jornalismo “crítico, pluralista, apartidário e moderno” (Folha [...], 1984). Esta política foi atualizada em versões posteriores de 1985, 1986, 1988, 1997, 2017 e 2019. A partir da versão de 2017, passou a integrá-la uma lista com 12 princípios editoriais, entre os quais a veracidade, a exclusividade, o interesse público, a defesa da liberdade de expressão, o pluralismo, o apartidarismo, a autonomia em relação a interesses de anunciantes, a diferenciação entre conteúdo opinativo e noticioso e a garantia de espaço editorial para críticas e correções (Folha [...], 2019).

O segundo documento, lançado também em 1984, foi o Manual Geral de Redação. Organizado a partir de verbetes, a publicação estabelecia procedimentos e regras de estilo para a produção do conteúdo do jornal e orientações para a conduta dos jornalistas (Pinto, 2012; Silva, 2005)<sup>8</sup>. Este novo Manual tornou-se um clássico do jornalismo brasileiro e teve versões comerciais lançadas em 1987, 1992, 2001, 2018 e 2021 – esta última, com 888 verbetes e 512 páginas.

Entre as reformas de gestão implementadas pelo Projeto estavam programas de metas<sup>9</sup>, seleção por concurso, avaliação e promoções por mérito, treinamento, controle de produção e comparação com concorrentes, além de aperfeiçoamentos estruturais e aquisição de equipamentos. A informatização integral da redação (1983); a criação inédita, nos jornais brasileiros, do cargo de *ombudsman* (1989) e a organização do jornal em cadernos temáticos (1991) são outras mudanças que integraram o rol de ações adotadas sob a gestão de Otavio Frias Filho. Vale citar que o Datafolha, um dos maiores institutos de

---

7. A campanha pelas Diretas Já foi uma mobilização popular, representada por uma série de comícios realizados entre 1983 e 1984 – ainda sob a ditadura militar – que pediam a retomada das eleições diretas para a Presidência da República. Fausto (2012) explica que a campanha teve início como movimento organizado por uma frente partidária, especialmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), mas rapidamente envolveu diversos atores da sociedade, “convertendo-se em quase unanimidade nacional” e reunindo milhões de pessoas nas ruas (Fausto, 2012, p. 282). Apesar da grande mobilização, as eleições diretas de presidentes retornaram apenas em 1989, com Fernando Collor de Mello vitorioso.

8. Desde a década de 1920, há registros de iniciativas pontuais, na imprensa brasileira, para padronizar e orientar o estilo da produção jornalística. Mesmo a *Folha*, na gestão de Nabantino, havia adotado, em 1959, as “Normas de Trabalho da Divisão de Redação”. Nos anos 1940 e 1950, Nabantino também já havia colocado em prática diversas ações para “profissionalizar” o trabalho jornalístico, entre elas a contratação por concursos, metas e prêmios por desempenho e controle de erros (Pinto, 2012; Silva, 2005).

9. O Plano de Metas Trimestrais, implantado em 1985, definia metas gerais e metas para cada editoria. As últimas, iniciadas em 20, acabaram se concentrando em cinco: **1**) diminuir o número de erros de informação e edição nas publicações; **2**) não atrasar o fechamento; **3**) reduzir a quantidade de sobras, ou seja, textos que não são aproveitados; **4**) não utilizar calhaus, isto é, divulgações institucionais para cobrir espaços em branco; e **5**) não ultrapassar o limite de páginas pré-estabelecido pelo jornal (Silva, 2005).

pesquisa de opinião pública e de mercado do país, foi criado pelo Grupo Folha em 1983, também no âmbito dos esforços de renovação do Projeto, a fim de conhecer melhor o leitor da *Folha* e produzir dados para complementar suas reportagens (Silva, 2005). Foi entre 1982 e 1983, sem data exata reconhecida, que a *Folha* superou, pela primeira vez, *O Estado de S. Paulo* em circulação (Pinto, 2012).

A modernização proposta pelo Projeto Folha também implicava, como é de se esperar, alterações anunciadas na equipe de profissionais do veículo:

Finalmente - e apesar das constantes substituições de pessoal, responsáveis em parte por uma certa turbulência que intranquiliza a Redação -, ainda há um número considerável de jornalistas cuja qualificação profissional não está à altura das exigências colocadas pelo Projeto da Folha. Não há tempo nem condições materiais para adestrá-los e prepará-los adequadamente; terão que ser substituídos. A empresa terá que investir para viabilizar essas substituições e para remunerar melhor a maioria que permanecerá (Folha [...], 1984).

Em 1983, a *Folha* já havia demitido 72 jornalistas da equipe de revisores em razão da instalação de terminais de vídeo na redação, automatizando o processo. Em 1984, ano oficial de inauguração do Projeto, outros 27 jornalistas foram demitidos por “insuficiência técnica” e quatro dos seis editores substituídos (Silva, 2005). “Durante dois ou três anos houve conflitos, acirrados pelo projeto editorial divulgado internamente em 1984 e tornado público em 1985, no qual a *Folha* ressaltava sua condição de produto inserido em uma economia de mercado [...]” (Pinto, 2012, p. 79). O alinhamento do Projeto à lógica de mercado, com seus diversos controles e metas de trabalho, e as demissões em massa geraram intensos e longos conflitos entre profissionais e a Direção do veículo, mobilizando sindicatos da categoria e outros jornalistas e intelectuais externos.

Em 1985, 155 jornalistas – cerca de 65% do total dos alocados em São Paulo – assinaram abaixo-assinado contrário ao Projeto Folha, “ao qual o então jovem diretor de Redação respondeu: “Posso esclarecer que esse grau de exigência vai ser exacerbado porque precisamos fazer a cada dia um jornal melhor” (Mena, 2021). Os signatários do manifesto que ocupavam cargos de confiança no jornal também foram afastados de suas funções ou dispensados. Para Silva (2005), que participou da formulação e da implementação do Projeto, o clímax do conflito se deu em 1985, quando o Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo denunciou Frias Filho, advogado, pelo exercício ilegal da profissão de jornalista.

Apesar das manifestações por parte dos jornalistas e demais trabalhadores da Redação, a **Folha** viu subir seu número de circulação na década de 1980. Foi a partir desta década que “o jornal começou a crescer de forma sustentada” (Patury, 2001). O veículo credita ao Projeto o fato de ter alcançado a liderança nacional a partir de 1986. Em texto de 1988, Frias Filho previa: “Estou convencido de que o ‘taylorismo’ implantado nesse período [...] será cada vez mais imitado na imprensa brasileira até tornar-se o padrão usual em qualquer Redação, dentro de talvez dez ou 15 anos” (Frias Filho, 2005, p. 50). Não há como afirmar que ele tenha se equivocado. Pública e amplamente divulgado em campanhas institucionais, o Projeto Folha tornou-se referência para o jornalismo brasileiro, sobretudo para os veículos concorrentes, que também se adaptaram a diversas das mudanças propostas.

Praticamente tudo que a **Folha** dos anos 80 fez sob apupos quase generalizados da concorrência acabou, positiva ou negativamente, adotado por ela – textos curtos, uso intensivo de gráficos e tabelas, cadernização do jornal, organização mais racional e metódica que a tradicional da atividade produtiva na redação jornalística e muito mais (Silva, 2005, p. 17).

A década de 1980 também foi marcada por outros episódios que garantiram à publicação lugar destacado entre os veículos de comunicação. Em 1983, por exemplo, a **Folha** se antecipou como o primeiro veículo a aderir à campanha pelas Diretas-Já, lançando o bordão “Use amarelo pelas Diretas-Já” – o que a tornou popularmente conhecida como “o jornal das diretas” (Folha [...], 2016; Singer, 2001). O prestígio político galgado, no entanto, somou-se a atuações polêmicas. Cláudio Weber Abramo, filho do ex-diretor de Redação Cláudio Abramo, que afirma que o “sucesso do jornal dependeu de intelectuais, e muitos intelectuais ganharam projeção nas páginas do jornal” (Abramo, 1991, p. 41), relata dois estremecimentos particulares da relação entre o veículo e a comunidade intelectual. Em 1985, em debate eleitoral televisionado, o jornalista Boris Casoy, da **Folha**, gerou contestações ao questionar o então professor da Universidade de São Paulo (USP) e candidato à Prefeitura de São Paulo Fernando Henrique Cardoso<sup>10</sup> se ele “acreditava em Deus”. Em 1988, o veículo publicou reportagem de cinco páginas com lista nominal de 1.108 professores que integravam os quadros da mesma Universidade classificados como “improdutivos”<sup>11</sup>. Sobre este último fato, é relevante

10. Fernando Henrique Cardoso, também referenciado por FHC, foi Presidente do Brasil por dois mandatos, de 1995 a 2002.

11. O primeiro episódio foi objeto de artigos subsequentes, publicados no próprio jornal, em que o filósofo e professor da USP José Arthur Giannotti e o diretor de Redação da **Folha** Otavio Frias Filho se contrapunham ao avaliar o papel da imprensa, sobretudo em campanhas eleitorais. O segundo episódio, de grande repercussão à época, também gerou diversas publicações (Abramo, 1991).

verificar como a orientação para atuação da Editoria de Educação e Ciência, apresentada na versão de 1987 do Manual de Redação, enquadrava a qualidade do ensino superior: "Deve manter atitude crítica em relação à queda da qualidade do ensino e dos padrões de saber universitário" (Abramo, 1991, p. 63).

Os anos 1990 representaram nova fase de mudanças comerciais. A partir de 1992, com a diluição da sociedade com Caldeira, a família Frias tornou-se detentora única das empresas de comunicação do Grupo Folha<sup>12</sup>. No ano seguinte, Luiz Frias, economista e irmão mais novo de Frias Filho, assumiu a Presidência da Empresa Folha da Manhã. Ele já vinha ocupando cargos gerenciais desde o início dos anos 1980. Sob sua liderança, intensificou-se a diversificação dos negócios: política de brindes e fascículos vinculados às edições do jornal, como o *Atlas geográfico mundial* e o *Atlas da história do mundo*, que contribuíram para novas assinaturas e mais anunciantes (1994 e 1995); criação de versão digital do jornal (então *FolhaWeb*<sup>13</sup>) (1995); lançamento do portal de conteúdos *Universo Online (UOL)*<sup>14</sup>, primeiro serviço de grande porte e gratuito deste tipo do país (1996); inauguração de novo parque gráfico – à época, o maior da América Latina, e da gráfica comercial Plural – também considerada a maior do segmento no país (1996); lançamento do *Guia da Folha*, roteiro de serviços culturais e gastronômicos (1997); lançamento do *FolhaInvest* (1998), caderno semanal com orientações sobre o mercado financeiro; em parceria com o Grupo Globo, da família Marinho – mais um conglomerado midiático – lançamento do jornal *Valor Econômico*, focado em economia, finanças e negócios (1999)<sup>15</sup> (Barros e Silva, 2001; Folha [...], 2000; Pinto, 2012).

No plano político-editorial, foi relevante a relação de conflito do jornal com o então presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1989, no retorno às eleições presidenciais diretas após o fim da ditadura militar. Segundo Pinto (2012), Collor considerava a *Folha* um jornal "inimigo" em razão de reportagens críticas sobre seus mandatos políticos anteriores<sup>16</sup>. Em 1990, como represália a investigações feitas pelo veículo sobre a vida política dos então candidatos à Presidência – a Polícia Federal se apresentou à sede do jornal

---

12. Permaneceram com Caldeira a gráfica Ypiranga e a maioria dos imóveis do Grupo Folha (Pinto, 2012).

13. Inicialmente, a *FolhaWeb* mantinha independência editorial em relação ao jornal impresso. Em 1999, foi ao ar uma nova proposta: a *Folha Online*, como página de conteúdo do UOL. Segundo Pinto (2012), a integração "orgânica" entre os conteúdos impresso e online da *Folha de S.Paulo* deu-se em 2010.

14. Ainda em 1996, o UOL fundiu-se com a Brasil Online, do Grupo Abril – outro conglomerado de mídia brasileiro.

15. A relação comercial perdurou até 2016, quando a participação do Grupo Folha foi vendida ao Grupo Globo.

16. Antes de assumir a Presidência do Brasil, Collor de Mello foi prefeito de Maceió (1979-1982), Deputado Federal pelo estado de Alagoas (1983-1987) e Governador de Alagoas (1987-1989).

“sob pretexto de suposta irregularidade na cobrança de anúncios” (Folha [...], 2016). Em edições subsequentes, a **Folha** continuou a tecer críticas e a publicar denúncias de corrupção de seu governo. Em editorial de 1992, o jornal foi o primeiro do país a defender o *impeachment* de Collor (Pinto, 2012), ocorrido no mesmo ano.

A virada para os anos 2000 representou outro momento de crise econômica da **Folha**, como de resto acontecia com o mercado nacional da comunicação, tendo em vista os endividamentos para inovação e diversificação de negócios assumidos e a queda das receitas publicitárias. “A **Folha** não se desfez de patrimônio, mas registrou em 2001 seu único ano com prejuízo desde que fora comprada por Octavio Frias, em 1962” (Pinto, 2012, p. 101). O cenário levou a corte de gastos, nova onda de demissões – entre elas, as de 60 jornalistas e cinco editores – e renegociação de débitos (Pinto, 2012).

Foi também na passagem de século que as publicações sobre a temática da educação, que, até então, contavam com editoria própria – à época, nomeada Educação e Ciência – foram incorporadas ao caderno Cotidiano – seção na qual permanecem até hoje ao lado de temáticas como saúde, meio ambiente e transporte. Em 2002, segundo levantamento de Cripa (2007), a média de publicações sobre educação era de uma a cada três dias. Em entrevista ao autor em 2006, Frias Filho explicou que, apesar da importância da área e excetuando-se coberturas relacionadas a novidades na legislação educacional ou em ações governamentais, o dia a dia – o que chamou de “processos” – seria “pouco palpitante do ponto de vista do repórter e do leitor” (Cripa, 2007, p. 147).

O tema educação é considerado importante na pauta jornalística em geral, e na pauta da **Folha** em particular. Mas, ao mesmo tempo, é considerado um tema difícil de ser coberto. Embora as pessoas, de um modo geral, reconheçam a relevância e até o caráter fundamental desse tema, exceto quando há uma medida de impacto adotada na área de educação, geralmente por iniciativa do governo ou, eventualmente, do Congresso Nacional, e exceto também quando há uma crise em alguns setores da educação, normalmente é uma área que peca por falta de trepidação jornalística, de visibilidade jornalística. – *Otavio Frias Filho, em entrevista concedida em 2006* (Cripa, 2007, p. 145).

“Falar de políticas de educação não dá leitura”, corroborou Fernando Rossetti, que atuou como repórter de educação da **Folha** entre 1987 e 1999. Para haver interesse do leitor, ele sugere que seria preciso aproximar o tema da vida cotidiana.

Naquela época aconteceu uma coisa muito importante: o jornal começou a ter o "Datadia", ou seja, o Datafolha criou um mecanismo para apurar junto aos leitores a média de leitura diária das matérias. E percebemos que tem certas matérias de educação que dão leitura. E são exatamente aquelas que falam direto com o leitor, focando e falando da vida dele e do filho dele; isso dá leitura – *Fernando Rossetti, em entrevista concedida em 2006* (Cripa, 2007, p. 149).

Sobre a relação entre veículo e leitor, vale compartilhar o artigo "Vampiros de papel", publicado por Frias Filho ainda em 1984. Para ele, jornal e leitor figurariam como cúmplices, como partes de um mesmo contrato. Se o jornalismo explora certos temas em detrimento de outros, isso também seria resultado do interesse do público – tal percepção parece isentar a mídia de seu papel de agente na manipulação, distorção, apagamento ou enquadramento enviesado de informações.

Consta do mito de Drácula que o vampiro não pode entrar numa casa sem antes ter sido convidado; depois dessa primeira vez, contudo, pode entrar sempre que quiser. Este aspecto da lenda é uma metáfora sobre a relação de cumplicidade e ajuda a decompor o mito contemporâneo do marketing. Só é possível iludir quem manifesta o anseio de ser iludido, só é possível manipular quem desejou ardentemente ser manipulado (La Boétie). O marketing jornalístico não manipula a curiosidade do público, pois lhe falta poder para tanto. Manipula, sim, a atribuição de uma curiosidade ao público e fica à espera de sua resposta, que será um convite ou uma proibição (Frias Filho, 1984).

Superado o período de crise financeira<sup>17</sup>, os empreendimentos do conglomerado midiático continuaram ciclo de expansão nos anos 2000. A **holding** Folha Participações S.A. (FolhaPar) foi instituída, em 2002, para controlar os ativos do Grupo Folha e do Grupo UOL. O **UOL**, "o mais estratégico investimento da Folha" (Patury, 2001), cresceu e tornou-se líder entre os portais nacionais, abrindo seu capital na bolsa de valores nacional em 2005<sup>18</sup>. A iniciativa acarretou onda de investimentos internacionais ao Grupo UOL (Pinto, 2012). Em 2006, o Grupo UOL criou a PagSeguro, empresa de pagamentos digitais responsável por popularizar a venda de máquinas de cartões de crédito e débito a profissionais autônomos e microempresários – maior empreen-

17. Entre 2007 e 2008, o jornal foi o primeiro do país a quitar suas dívidas (Pinto, 2012).

18. O **UOL** permaneceu como empresa de capital aberto até 2011. De acordo com o anuário Mídia Dados Brasil 2022, elaborado pelo Grupo de Mídia São Paulo, o **UOL** é o portal de conteúdos mais visitado do país, considerando acessos em *desktop* e *mobile*. Perde apenas para o Google e o Facebook. Exclusivamente na seção de notícias e considerando os acessos em *mobile*, figura em terceiro lugar, atrás do **Globo Notícias** e do **R7 Notícias** (Grupo [...], 2023).

dimento vinculado ao Grupo Folha desde então. Em 2018, a abertura de capital da PagSeguro na Bolsa de Valores de Nova York levantou mais de US\$ 2 bilhões (Oscar, 2019). Em 2019, o Grupo UOL lançou seu próprio banco digital, o PagBank. Em seu site, o **UOL** apresenta-se como “a maior empresa brasileira de conteúdo, serviços e produtos da internet”, com mais de 114 milhões de visitantes únicos por mês (UOL, 2023). Serviços como hospedagem de sites, cursos online e seguros também são comercializados pelo **UOL**.

Mais projetos comerciais e reformas editoriais do Grupo Folha também se deram nas últimas duas décadas, entre eles: unificação das redações das edições impressa e online da **Folha** (2008) e, posteriormente, dos jornais **Folha** e **Agora São Paulo**<sup>19</sup> (2018); lançamento de versão para dispositivos móveis (2010), da **Rádio Folha** (2010) e da **TV Folha** (2011); criação da página **F5** para conteúdos de entretenimento (2011); disponibilização de acervo digital (2011); e adoção, pela primeira vez no país, de sistema de negócios de **paywall**, que permite acesso gratuito ao conteúdo limitado a alguns textos (2012) (Pinto, 2012).

“Jornal existe para incomodar os governos. Não importa se ele é bom ou ruim, incomodar é um dos poucos serviços públicos que a imprensa presta. E incomodar é interpelar, criticar, duvidar, ir contra a corrente”, relatava Frias Filho em reportagem da própria **Folha** de 2001 (Barros e Silva, 2001). A “independência política” em relação a governos, aliás, era uma das justificativas de Octavio Frias de Oliveira<sup>20</sup> para o conglomerado midiático não ter ingressado na disputa por concessões públicas de canais de televisão e emissoras de rádio, consideradas “áreas nobres da comunicação” (Patury, 2001). Em publicação institucional sobre sua história, o veículo ostenta essa “independência política” como qualidade editorial, citando casos de denúncias de corrupção feitas por ele durante os governos pós-ditadura de José Sarney, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva – a quem classifica como “descontentes com a cobertura crítica da **Folha**” (Pinto, 2012, p. 94) – mesmo reconhecendo que divulgou documentos “de autenticidade não comprovada” ou informações equivocadas em diversas dessas situações.

Duas polêmicas políticas da fase recente, envolvendo o veículo, merecem ressalva: em 2009, a **Folha** publicou, em editorial, que a ditadura militar brasileira havia sido uma “ditabranda”, ou seja, menos violenta em comparação a outros regimes simila-

---

19. A edição impressa do jornal **Agora São Paulo** foi descontinuada em 2021.

20. Octavio Frias de Oliveira faleceu em 2007. Ele gerenciou o Grupo Folha por cerca de quatro décadas.

res da América Latina. O episódio gerou grande repercussão, sobretudo posicionamentos contrários da comunidade acadêmica e manifestações em frente ao prédio do veículo. Em 2020, o editorial "Jair Rousseff", o qual igualou a ex-presidenta Dilma Rousseff ao ex-presidente Jair Bolsonaro em suas políticas de elevação dos gastos públicos "por motivo supostamente social ou desenvolvimentista", mas "colocando em risco até mesmo a estabilidade econômica" (Folha [...], 2020), também gerou manifestações de oposição. Jair Bolsonaro, é importante ressaltar, tinha o veículo como *persona non grata*. Eram recorrentes suas falas públicas de hostilidade à imprensa em que citava o jornal.

Após falecimento de Frias Filho, em 2018, disputas judiciais entre os irmãos Luiz e Maria Cristina Frias pelo controle do patrimônio familiar têm sido noticiadas por veículos nacionais. Maria Cristina, jornalista, substituiu Frias Filho na Diretoria de Redação da *Folha*, mas foi destituída por Luiz Frias, em 2019, assumindo o cargo Sérgio Dávila, jornalista do Grupo há mais de 20 anos. Desde o final de 2020, Luiz Frias é acionista majoritário da FolhaPar. Ele responde atualmente como *publisher* do jornal *Folha de S. Paulo*. De acordo com a revista Forbes, em 2021, Luiz Frias ocupava o 11º lugar entre os brasileiros mais ricos e a 622ª posição no ranking global, com fortuna de US\$ 4,6 bilhões (Forbes, 2023).

Além das versões impressa e digital da *Folha de S. Paulo*, integram o rol atual de produtos e serviços do Grupo Folha: *Guia Folha*, Instituto de Pesquisas Datafolha, agência de notícias Folhapress, parque gráfico CTG-F, empresa logística Transfolha, empresa de distribuição e logística SPDL – esta última em parceria com o jornal *O Estado de S. Paulo*, entre outros ativos (Folha [...], 2023b). Em seu site, o Grupo define como missão "consolidar-se como o mais influente grupo de mídia do país" (Folha [...], 2023a).

Quanto a seu público leitor, publicação do próprio jornal ressaltava, em 2001, que "o leitor típico da Folha tem 40 anos e um alto padrão de renda e de escolaridade" (Mota, 2001). Em pesquisa mais recente, com dados de 2018, a *Folha* informa que seu público é majoritariamente das classes A e B (55%), do sexo masculino (54%) e têm entre 25 e 54 anos (60%). Já as classes C e D/E representam, respectivamente, 40% e 5% do público leitor (Folha [...], 2023c). Se, em seus primórdios (década de 1920), o jornal era direcionado a trabalhadores(as) urbanos(as) e comerciantes, pode-se dizer que se consolidou, historicamente, como interlocutor da elite paulista das classes alta e média alta.

## 4.2 Editoriais e artigos analisados: descrição geral

Segundo Marques de Melo (1985) e Marques de Melo e Assis (2016), a produção da imprensa brasileira pode ser dividida em cinco gêneros jornalísticos: informativo, opinativo, interpretativo, diversional e utilitário<sup>21</sup>. Os formatos editorial, artigo, coluna, crônica, resenha, carta, comentário e caricatura integram o gênero opinativo, cuja intenção é expor ideias e opiniões.

O editorial representa a opinião institucional do veículo de comunicação, ou “o consenso das opiniões que emanam dos diferentes núcleos que participam da propriedade da organização” (Marques de Melo, 1985, p. 79), em assuntos pautados por ela ou quaisquer outros temas e fatos relevantes. Este formato é rotulado popularmente como a “opinião do veículo”. Expressando algo como a voz institucional e coletiva da empresa jornalística, o editorial habitualmente é impessoal, ou seja, não é um texto de autoria identificada, embora possa levar a assinatura do editor ou da direção. Sua elaboração é tradicionalmente de responsabilidade da direção ou do editor geral do veículo. Nas empresas jornalísticas contemporâneas – conglomerados de capital aberto e, portanto, de propriedade diluída – essa responsabilidade pode ser direcionada a um corpo de editorialistas especialistas em determinadas temáticas.

No Brasil, os editoriais costumam compor todas as edições impressas ou digitais de jornais e revistas – nestas últimas, de modo mais recorrente como “carta do editor” – sendo menos comuns no jornalismo de rádio e de televisão. Uma mesma edição impressa ou digital pode apresentar mais de um editorial, abordando temáticas diferentes. Em termos de estrutura e conteúdo para a mídia escrita, aproxima-se do ensaio, tendo tamanho reduzido e linguagem objetiva, que tende a mostrar abertamente o posicionamento do veículo a respeito das questões que traz para o debate, na intenção de orientar e persuadir o leitor: “[...] se o editorial pretende formular um ponto de vista significativo obtendo a adesão do público, necessita ser breve e claro” (Marques de Melo, 1985, p. 82). Como se verá adiante nos editoriais analisados por esta pesquisa, para endossar a opinião apresentada, esses textos também podem trazer dados estatísticos e depoimentos de fontes das reportagens elaboradas pela publicação. Marques de Melo (1985) alerta que, no país, este nunca se tratou de um gênero popular, que desperte interesse do lei-

---

21. Os gêneros **informativo** (notícias, reportagens, notas e entrevistas) e **opinativo**, hegemônicos na imprensa contemporânea global, desenvolveram-se nos séculos XVII e XVIII, respectivamente. Já os gêneros **interpretativo** (dossiê, perfil, enquete, cronologia), **diversional** (conteúdos literários e históricos) e **utilitário** (roteiros, indicadores, previsão do tempo, orientações etc.), no século XX (Marques de Melo, 1985; Marques de Melo; Assis, 2016).

tor comum. Seu público-alvo tradicional são políticos e empresários (Marques de Melo, 1985; Marques de Melo; Assis, 2016).

Já os artigos representam a opinião de jornalistas do próprio veículo ou de outros atores considerados relevantes na vida da sociedade a respeito de temas de seu interesse, expertise e/ou que estejam em pauta: “tanto pode ser um jornalista, pertencente aos quadros regulares da instituição noticiosa, quanto pode ser um colaborador – escritor, professor, pesquisador, político, profissional liberal – convidado a escrever sobre assunto de sua competência” (Marques de Melo, 1985, p. 95). Seu objetivo é desenvolver uma ideia e apresentar a opinião sobre ela. Idealmente, os artigos têm a intenção de funcionar como “gênero que democratiza a opinião no jornalismo” (Marques de Melo, 1985, p. 96).

Não há um formato pré-determinado em termos de estrutura e conteúdo para os artigos. Costumam seguir o típico caminho “abertura – debate – conclusão”, embora sejam textos livres que refletem o estilo de escrita do autor: “[...] o artigo é, geralmente, elaborado por um especialista, que julga um acontecimento passível de controvérsia a partir de seu repertório [...]” (Marques de Melo; Assis, 2016, p. 52). Quanto ao tamanho, em geral, são reduzidos, com espaço limitado pelo veículo – cerca de 500 palavras – especialmente para o jornalismo impresso. No jornalismo digital, os artigos podem se apresentar de modo mais extenso. Dados estatísticos e referências a fontes diversas também são mobilizados para endossar a argumentação proposta pelo autor (Marques de Melo, 1985; Marques de Melo; Assis, 2016)<sup>22</sup>.

A pesquisa acadêmica, no âmbito do jornalismo tradicional, distingue os formatos coluna e artigo (Marques de Melo, 1985). A primeira seria reservada à expressão da opinião por parte de jornalistas do próprio veículo, em seções fixas, regulares e temáticas – como as colunas sociais, esportivas e políticas – conferindo projeção e certo status aos colunistas. Em relação à estrutura e conteúdo: “A coluna tem fisionomia levemente persuasiva. Não se limita a emitir uma simples opinião. Vai mais longe: conduz os que formam a opinião pública, veiculando versões dos fatos que lhes darão contorno definitivo” (Marques de Melo, 1985, p. 106). Já o segundo, como esclarecido, expressaria a opinião de personalidades importantes em textos pessoais escritos sob demanda – remunerados ou não – ou espontaneamente, também podendo ser elaborados por profissionais do próprio veículo.

---

**22.** Os artigos de opinião publicados na seção Tendências/Debates, da Folha, que representa o espaço dos artigos de opinião escritos por especialistas levam, ao final, a informação: “Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo”.

No jornalismo impresso e digital contemporâneo, entretanto, a vinculação institucional dos colunistas aos veículos não é tão determinada. Observação da lista de atuais colunistas fixos da Folha de S.Paulo, por exemplo, demonstra que outros profissionais que não os jornalistas dos quadros do próprio veículo são maioria<sup>23</sup>. Não é excessivo lembrar que colunistas com espaço fixo têm mais possibilidades para expor e repercutir suas ideias, ainda que devam se orientar pela linha editorial; já articulistas que submetem textos para publicação em seções de opinião dos veículos devem passar por procedimentos mais seletivos para que sua opinião seja publicada – se assim o for.

Para fins de organização desta investigação, as publicações do gênero opinião levantadas – sejam elas colunas fixas, blogs fixos, artigos escritos por jornalistas do próprio veículo ou por colaboradores sob convite ou submetidos de modo espontâneo – foram todas entendidas e enquadradas como “artigos” ou “artigos de opinião”.

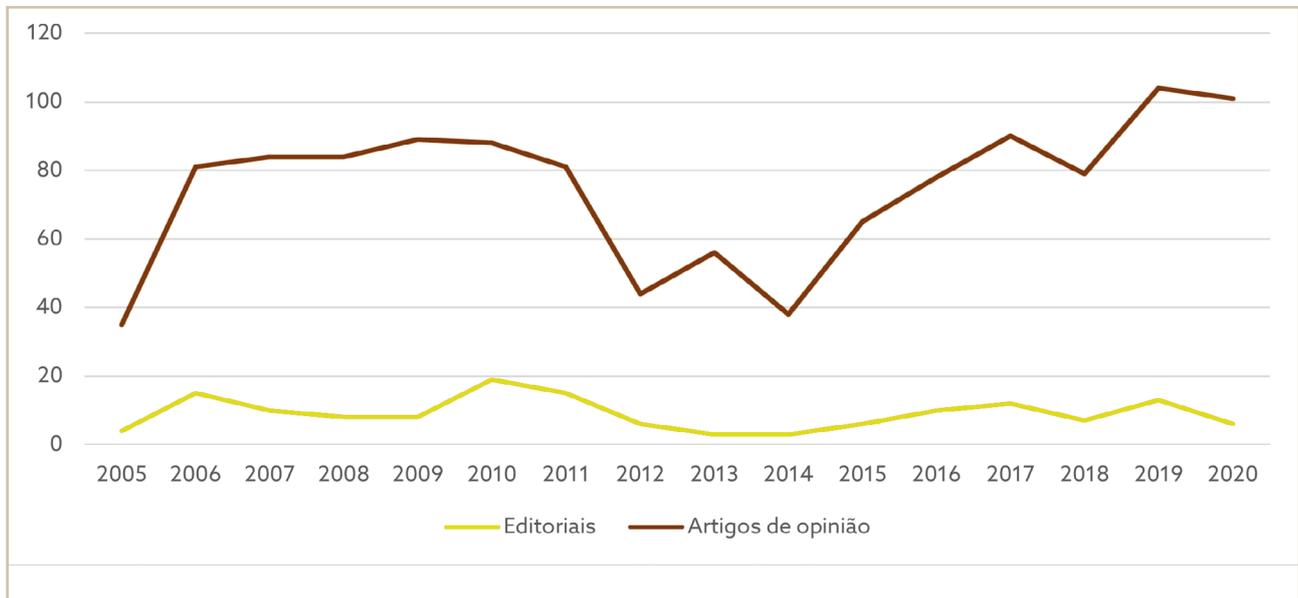
Conforme já elucidado, os conteúdos jornalísticos a serem analisados incluem os formatos editorial e artigo de opinião do jornal *Folha de S.Paulo* no período entre 2005 e 2020, conformando um conjunto de 145 editoriais e 1.197 artigos selecionados. A distribuição temporal dos textos revela trajetórias distintas, com momentos coincidentes de maior ou menor produção, como mostra o **Gráfico 1**. Para os editoriais, a variação do número de textos em todo o período foi mais significativa, com menor disponibilidade em 2013 e 2014 (três textos em cada ano) e pico em 2010 (19 textos). Para os artigos, a menor disponibilidade se deu em 2005 (35 textos) – e, seguidamente, também em 2014 (38 textos) – e o pico em 2019 (104 textos).

Chama atenção o movimento descendente verificado entre 2012 e 2014 para os dois conjuntos. A variação do número total de editoriais e artigos disponíveis e analisados nesse período possivelmente se justifica por alguma condição não identificada do próprio sistema de buscas de publicações do jornal, já que, a princípio, não há causas externas evidentes no contexto político-educacional brasileiro a explicarem tal cenário.

---

23. A lista referida pode ser consultada em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunaseblogs/#colunas-e-blogs>

## Gráfico 1 – Distribuição temporal de editoriais e artigos de opinião sobre educação pública – *Folha de S Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S. Paulo*.

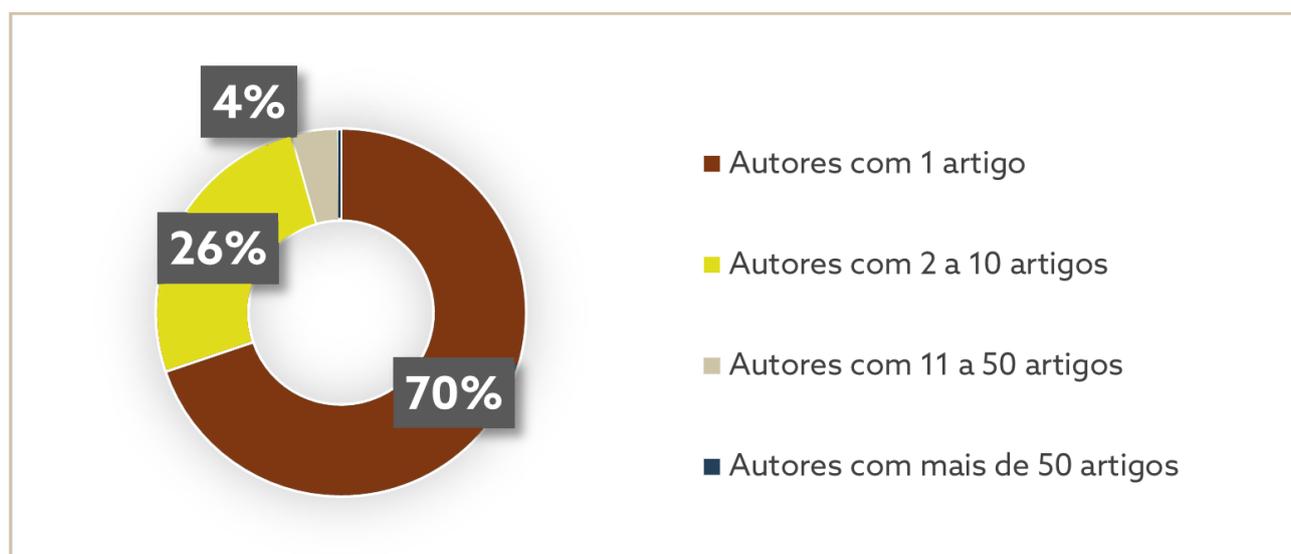
A fim de caracterizar o conteúdo geral deste grupo de textos – para além da análise de suas narrativas a ser feita no próximo capítulo – este item destacará alguns elementos comuns que foram intencionalmente observados na presente pesquisa: autoria dos artigos; principais temas educacionais abordados; citação de atores públicos e privados, dados educacionais e programas ou legislações da educação. Esse conjunto de elementos ajuda a descrever os editoriais e artigos de opinião de modo objetivo e funciona, nesta pesquisa, como uma primeira etapa da análise de conteúdo.

Diferentemente dos editoriais, apenas os artigos de opinião identificam os colunistas ou articulistas que os assinam. Os artigos analisados compartilham a característica de serem escritos por autores/colunistas/articulistas individuais: 1.145 artigos (95%) foram assinados individualmente e apenas 52 (5%) foram escritos em coautoria por dois, três ou até quatro autores. Considerando o total de autores para todos os artigos, inclusive aqueles em coautoria, tem-se que 437 diferentes articulistas foram responsáveis pela elaboração da totalidade de 1.197 textos. Tais dados demonstram que parte – ainda que pequena – dos articulistas publicou de modo recorrente.

Conforme aponta o **Gráfico 2**, 305 articulistas (70%) publicaram apenas um artigo do grupo de textos analisados. 113 deles (26%), por sua vez, publicaram de dois (2) a dez

(10) artigos. Um pequeno grupo de 18 autores (4%) assinou entre 11 e 50 artigos e apenas um (1) único autor – o jornalista e colunista Gilberto Dimenstein – publicou mais de 50 artigos. Este último caso, cuja participação efetiva representa 0,2% do total, não está sinalizado no gráfico em decorrência das aproximações estatísticas.

Gráfico 2 – Número de artigos sobre educação pública publicados por autores – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

A **Tabela 3** apresenta a identificação dos 35 autores/articulistas de maior frequência. Para sua elaboração, optou-se por considerar apenas os autores que publicaram mais de cinco (5) artigos no período. Para cada um deles, também são indicados: o número de artigos por eles assinados; se é/foi colunista do jornal e, em caso afirmativo, o período de participação; se é jornalista profissional; e seus principais vínculos institucionais.

Tabela 3 – Autores mais frequentes em artigos sobre educação pública –  
*Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020

Autor*	Artigos	Colunista	Período coluna	Jornalista	Vínculo institucional
Gilberto Dimenstein	239	Sim	1985-2013	Sim	Jornal   ONG/Associação/ Fundação privada
Hélio Schwartzman	39	Sim	Desde 1998	Sim	Jornal
Claudia Costin	29	Sim	2016-2022	Não	Governo   Universidade   ONG/Associação/Fundação privada   Organização internacional
Alexandre Schneider	24	Sim	2019-2022	Não	Governo   ONG/Associação/ Fundação privada
Clóvis Rossi	24	Sim	1987-2019	Sim	Jornal
Roberto Mangabeira Unger	24	Sim	1998-1999	Não	Universidade   Governo
Marcelo Viana	22	Sim	Desde 2017	Não	Universidade
Leandro Beguoci	20	Sim	2018-2019	Sim	Jornal [Coluna Nova Escola]
Elio Gaspari	19	Sim	Desde 1996	Sim	Jornal
Vladimir Safatle	17	Sim	2010-2019	Não	Universidade
Fernando Veloso	16	Sim	2010-2011	Não	Universidade
Arnaldo Niskier	14	Não	-	Não	Governo   Universidade
Rosely Sayão	14	Sim	1993-2017	Não	Consultoria especializada [Psicóloga]
Sabine Righetti	14	Sim	2013-2018	Sim	Jornal   Universidade
Érica Fraga	12	Sim	2016-2019	Sim	Jornal
Fernando Schüler	12	Sim	2019-2021	Não	Governo   Universidade   ONG/Associação/Fundação privada
Laura Mattos	12	Sim	2019-2022	Sim	Jornal
Frederico Vasconcelos	11	Sim	Desde 2007	Sim	Jornal
Maria Alice Setubal	11	Não	-	Não	ONG/Associação/Fundação privada
João Batista Araujo e Oliveira	9	Não	-	Não	ONG/Associação/Fundação privada
Milú Villela	9	Não	-	Não	ONG/Associação/Fundação privada
Antônio Ermírio de Moraes	8	Sim	1991-2009	Não	Empresa
Marcelo Coelho	8	Sim	1990-2022	Sim	Jornal

Autor*	Artigos	Colunista	Período coluna	Jornalista	Vínculo institucional
Paulo Renato Souza	8	Não	-	Não	Governo   Universidade
Demétrio Magnoli	7	Sim	Desde 2004	Sim	Jornal
Herman Voorwald	7	Não	-	Não	Governo   Universidade
Maria Helena Guimarães de Castro	7	Não	-	Não	Governo   Universidade
Naércio Menezes Filho	7	Não	-	Não	Universidade
Priscila Cruz	7	Não	-	Não	ONG/Associação/Fundação privada
Salvador Nogueira	7	Sim	Desde 2005	Sim	Jornal
Antonio Delfim Netto	6	Sim	1986-2021	Não	Governo   Universidade
Fernando Haddad	6	Sim	2019-2021	Não	Governo   Universidade
Maria Izabel Azevedo Noronha	6	Não	-	Não	Governo   Sindicato
Ronaldo Lemos	6	Sim	Desde 2009	Não	Universidade   ONG/Associação/Fundação privada
Tabata Amaral	6	Sim	2019-2022	Não	Governo

Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo* e consultas aos currículos e histórias de vida dos autores disponíveis publicamente.

\*Autores já falecidos e respectivas datas de falecimento: Paulo Renato Souza (2011), Antônio Ermírio de Moraes (2014), Clóvis Rossi (2019) e Gilberto Dimenstein (2020).

**Notas:** O período indicado de atuação como colunista não considera intervalos em que eventualmente o(a) autor(a) não tenha colaborado, mas as datas iniciais e finais. A coluna "Vínculo institucional" considera as principais atuações profissionais dos autores citados **não** necessariamente no momento das publicações, mas de acordo com a trajetória de vida do(a) autor(a). Nesta coluna, como Governo, consideram-se eventuais cargos nos poderes Executivo e Legislativo.

Verifica-se que 25 dos 35 autores elencados (72%) atuaram como colunistas fixos do veículo durante o período investigado, ou seja, contaram com espaço assegurado para publicação de seus textos. Observa-se que 12 deles (48%) são jornalistas de carreira. Neste grupo específico, isto é, de jornalistas que integravam os quadros de funcionários da *Folha*, é imprescindível chamar atenção para a participação de Gilberto Dimenstein na amostra, uma vez que este escreveu cerca de 20% dos 1.197 artigos analisados. Jornalista e escritor, Dimenstein atuou nos principais veículos de comunicação do país e foi reconhecido em premiações de jornalismo e literárias. Seu foco eram as questões sociais,

especialmente da área da educação. Ele idealizou o site *Catraca Livre*<sup>24</sup>, criado em 2008 para divulgação de iniciativas culturais gratuitas, e foi um dos fundadores, em 1993, da ONG Agência Nacional de Direitos da Infância (Andi) – atualmente, ONG Comunicação e Direitos – e da ONG Cidade Escola Aprendiz. Esta última criada a partir de projeto de integração entre comunidade e escolas<sup>25</sup> e, segundo site da instituição, reconhecido em 2004 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) como “modelo em educação a ser replicado mundialmente” (Cidade [...], 2023). Em 2010, o jornalista atuou como um dos coordenadores do evento que gerou o documento “*A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil*”, assinado por institutos e fundações privadas nacionais e mencionado no capítulo inicial. Dimenstein trabalhou na *Folha de S.Paulo* entre 1985 e 2013 – desde 1992 em seu conselho editorial – e faleceu em 2020.

Os demais colunistas fixos apresentados na **Tabela 3** – 13 autores (52%) – possivelmente convidados pelo veículo para essa posição, são personalidades de atuação reconhecida no cenário nacional, tendo desempenhado mandatos e/ou funções governamentais – das 13 personalidades citadas, sete (7) já ocuparam cargos no Executivo ou no Legislativo (54%).

Já no grupo de articulistas não colunistas, representado por 10 (dez) autores (28%), destaca-se a presença de pessoas cujos nomes são particularmente ressoantes na arena política educacional brasileira, com especial ênfase àquelas vinculadas a ONGs, associações ou fundações privadas – 4 (quatro) delas possuem tais vínculos (40%). De modo semelhante ao visto para os colunistas não jornalistas, metade deste grupo de articulistas já ocupou cargos em governos – 5 (cinco) deles (50%).

Sobre o vínculo governamental dos autores convidados, ressalta-se que a política institucional do veículo proíbe que colunistas fixos permaneçam na função enquanto estiverem concorrendo ou ocupando cargos de alto escalão na administração pública – fato que explica, por exemplo, as quebras de vínculo mais recentes de Alexandre Schneider<sup>26</sup>,

---

24. O portal *Catraca Livre*, que continua em funcionamento, pode ser acessado em [www.catracalivre.com.br](http://www.catracalivre.com.br).

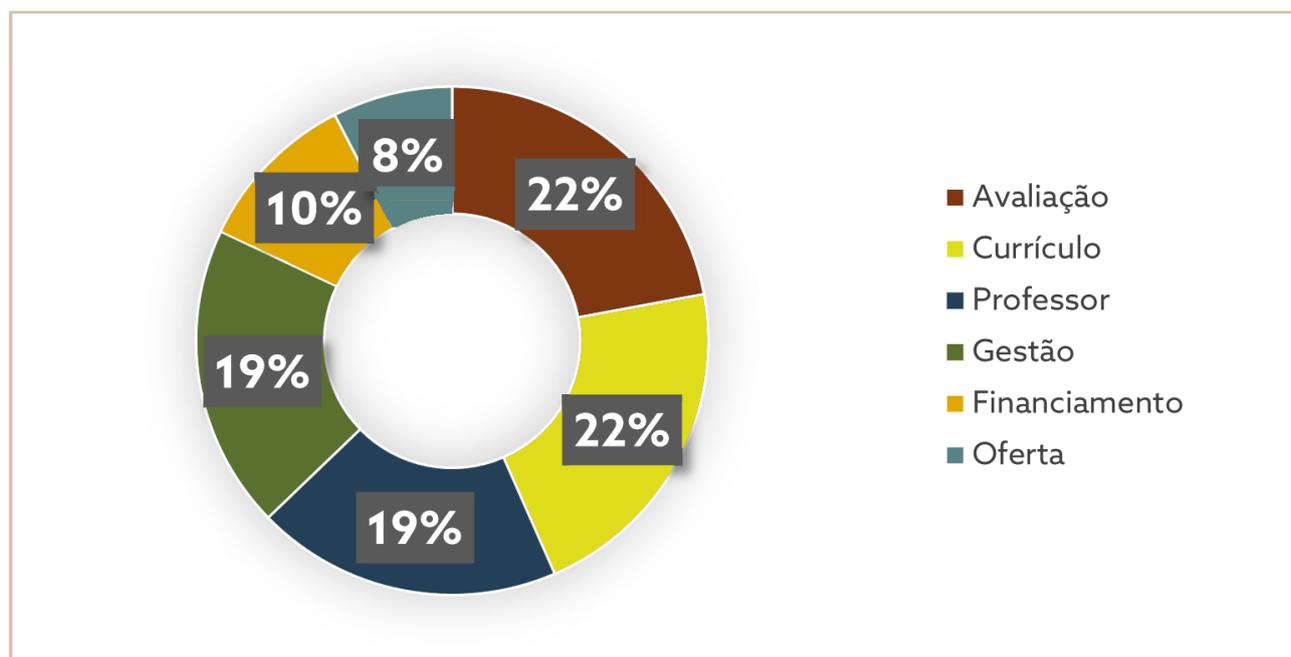
25. O projeto de bairro-escola *Cidade Escola Aprendiz* tinha por objetivo constituir “uma escola a céu aberto” no bairro da Vila Madalena, área nobre do município de São Paulo. “A ideia é que praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas e livrarias fossem explorados como extensões das salas de aula, formando trilhas educativas a serem percorridas”, esclareceu o idealizador (Dimenstein, 2006, p. 86).

26. Vide último artigo da coluna, de título *Até qualquer dia*, *Folha*, publicado em 17 de novembro de 2022: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/alexandre-schneider/2022/11/ate-qualquer-dia-folha.shtml>.

Claudia Costin<sup>27</sup> e Tabata Amaral<sup>28</sup>.

Em relação aos temas educacionais abordados pelos editoriais e artigos, verifica-se que ambos apresentam quadros similares. Para os editoriais, foram considerados os assuntos prioritários de cada texto, condição que exigiu que cada texto fosse classificado de acordo com sua temática de base. Vê-se, no **Gráfico 3**, que as temáticas educacionais prioritárias dos editoriais se dividiram analogamente entre **avaliação**, com textos sobre resultados de avaliações de desempenho e rankings educacionais; **currículo**, integrada por tópicos como bases curriculares, material escolar, uniforme e carga didática; **professor**, sobre carreira, formação, atuação e remuneração; e **gestão**, incluindo gestão escolar e de redes e atuação governamental geral. As temáticas do **financiamento**, com textos sobre orçamento, investimentos e fundos públicos, e da **oferta**, sobre vagas, matrículas e permanência foram tratadas em menor proporção.

Gráfico 3 – Temáticas prioritárias em editoriais sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



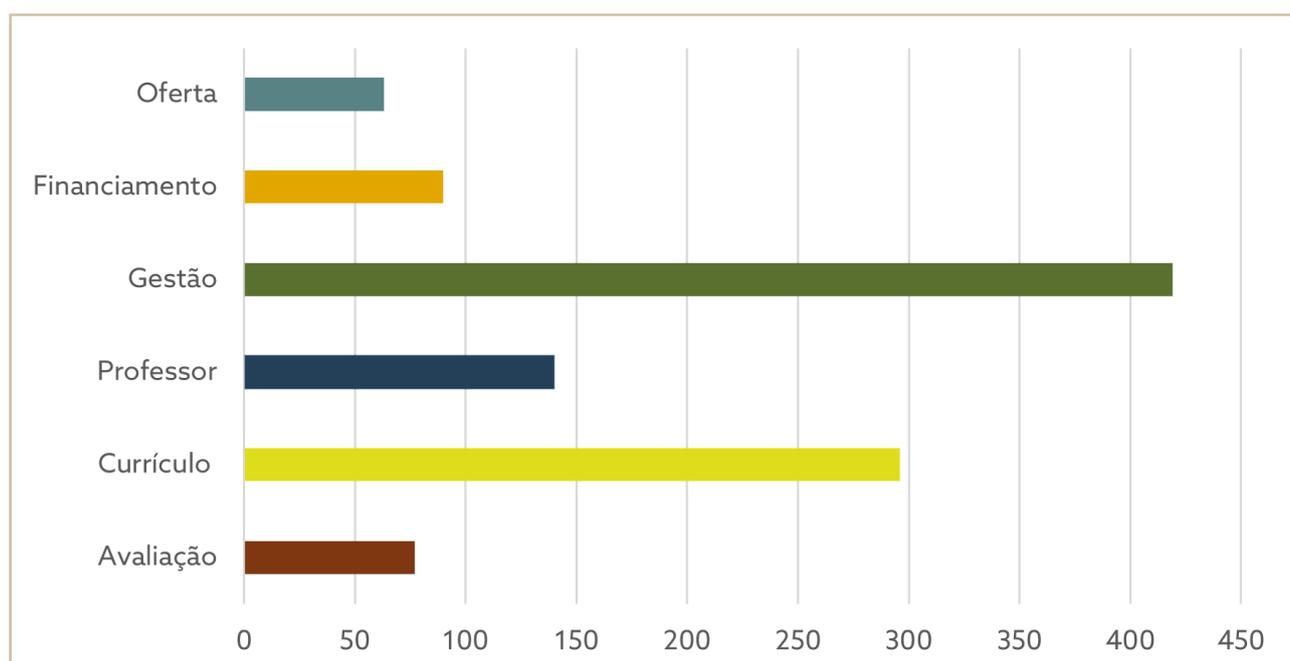
Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

27. Vide último artigo da coluna, de título A Folha e a educação, publicado em 24 de novembro de 2022: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/11/a-folha-e-a-educacao.shtml>.

28. Vide último artigo da coluna, de título Despeço-me da Folha, publicado em 21 de janeiro de 2022: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/tabata-amaral/2022/01/despeco-me-da-folha.shtml>.

Por se caracterizarem como textos curtos, com foco específico, a classificação dos editoriais por um único tema se tornou possível. Os artigos de opinião, no entanto, mais longos, não necessariamente abordaram um único tema, posto que podem transitar por diversas temáticas educacionais. Deste modo, a fim de comparar os assuntos abordados pelos dois formatos de texto, para os artigos, optou-se por contabilizar, no **Gráfico 4**, a referência de cada um deles aos mesmos temas identificados como prioritários nos editoriais.

**Gráfico 4 – Temáticas prioritárias em artigos sobre educação pública – Folha de S.Paulo | 2005 a 2020**



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Assim como nos editoriais, as temáticas **gestão**, **currículo** e **professor** estão entre as mais presentes, destacando-se, porém, a primeira delas. Elas foram abordadas, respectivamente, por 35%, 25% e 12% do conjunto total de 1.197 textos. As temáticas **oferta** e **financiamento**, por sua vez, também se encontram entre as menos abordadas – 5% e 7,5%. Distingue-se, no entanto, a temática **avaliação** que, nos artigos, é menos evidente (7%). A despeito desta menor evidência, é interessante observar que 23% dos artigos falam de **qualidade educacional**, ou seja, avaliam a qualidade da educação básica pública nacional, com ou sem referência a avaliações gerais de desempenho de alunos e redes de ensino.

Outro aspecto comum do conjunto de editoriais e artigos é a menção a atores diversos – citando diretamente personalidades e instituições ou seus representantes – vinculados aos órgãos de governo, bancos e agências multilaterais, empresas, fundações privadas, universidades, escolas, veículos de comunicação, entre outros. Tais atores são citados como objeto de comentários feitos nos textos<sup>29</sup>, como fonte de alguma informação geral ou objetiva compartilhada<sup>30</sup> ou mesmo como vínculo institucional dos próprios articulistas<sup>31</sup>.

A citação de atores é feita em quase todos os textos (98% dos editoriais e 93% dos artigos). Tal condição – especialmente tendo em vista o número expressivo de artigos analisados e que cada um deles pode citar distintos atores – inviabiliza a classificação manual do conjunto total desta informação em relação à tipologia. Para contornar tal dificuldade, a pesquisa optou por observar a menção de atores específicos tanto no corpo dos textos como na identificação dos articulistas.

Tendo em vista os debates sobre privatização da educação apresentados nos capítulos anteriores e, especialmente, as instituições que têm se destacado por sua incidência na política educacional brasileira, foram previamente selecionados para observação atores vinculados ao governo nacional, a entidades multilaterais e a organizações do “terceiro setor”. Como representantes do governo nacional, foram considerados como descritores para verificação de sua ocorrência nos textos “Ministério da Educação”/“MEC” e “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”/“Inep”; como representantes de organismos multilaterais, foram buscados “Banco Mundial”, “BID”, “BIRD”, “FMI”, “OCDE”, “ONU”, “Unesco”, “Unicef”; e, como representantes do “terceiro setor”, o levantamento considerou as menções aos descritores “associação”, “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, “fundação”, “instituto”, “ONG”, “organização não governamental”, “Parceiros da Educação” e “Todos pela Educação”.

Entre todas as instituições selecionadas, a maior ocorrência é representada pela menção ao MEC e/ou ao Inep. A menção a uma e/ou outra instituição se dá em 47

---

**29.** Exemplo: “O Sesi mantém aulas de robótica no currículo de 400 de suas escolas de ensino médio e fundamental” (*Folha de S.Paulo*, Artigo As novas escolas do futuro, Arnaldo Niskier, 29.03.2018, grifo próprio).

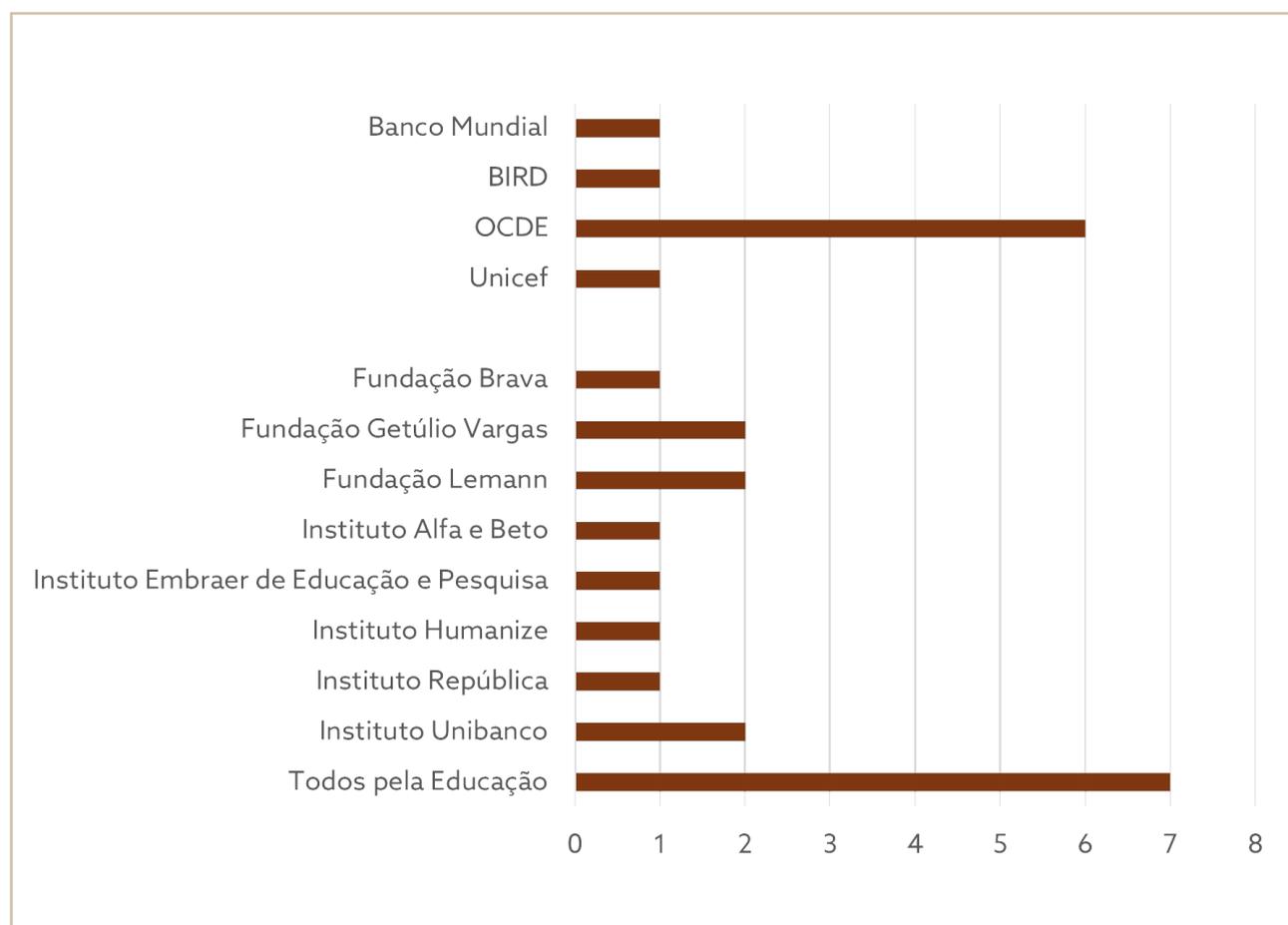
**30.** Exemplo: “O abismo que separa o desempenho de escolas públicas e privadas no Brasil – exposto anteontem pelo *Ministério da Educação (MEC)* [...]” (*Folha de S.Paulo*, Editorial Excelência relativa, 09.02.2007, grifo próprio).

**31.** Exemplo: “Marcelo Mitterhof é economista do BNDES. O artigo não reflete necessariamente a opinião do banco” (*Folha de S.Paulo*, Artigo Evolução sofrida, Marcelo Mitterhof, 13.11.2014, grifo próprio).

editoriais (32%) e 229 artigos (19%). Os organismos multilaterais selecionados foram citados por 9 (nove) editoriais (6%) e 179 artigos (15%). Já organizações do “terceiro setor” foram citadas por 15 editoriais (10%) e 245 artigos (20%). Interessante notar que, para os artigos, MEC e/ou Inep têm a mesma frequência de citação que instituições do “terceiro setor”.

O **Gráfico 5** apresenta todos os organismos multilaterais, ONGs, associações, institutos e fundações privadas – previamente selecionados – citados nos editoriais. Vê-se que a OCDE e a organização Todos pela Educação são as mais presentes, ainda que tenham ocorrência pontual: elas foram referenciadas, respectivamente, em seis (6) e sete (7) editoriais.

**Gráfico 5 – Atores citados em editoriais sobre educação pública – Folha de S.Paulo | 2005 a 2020**



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

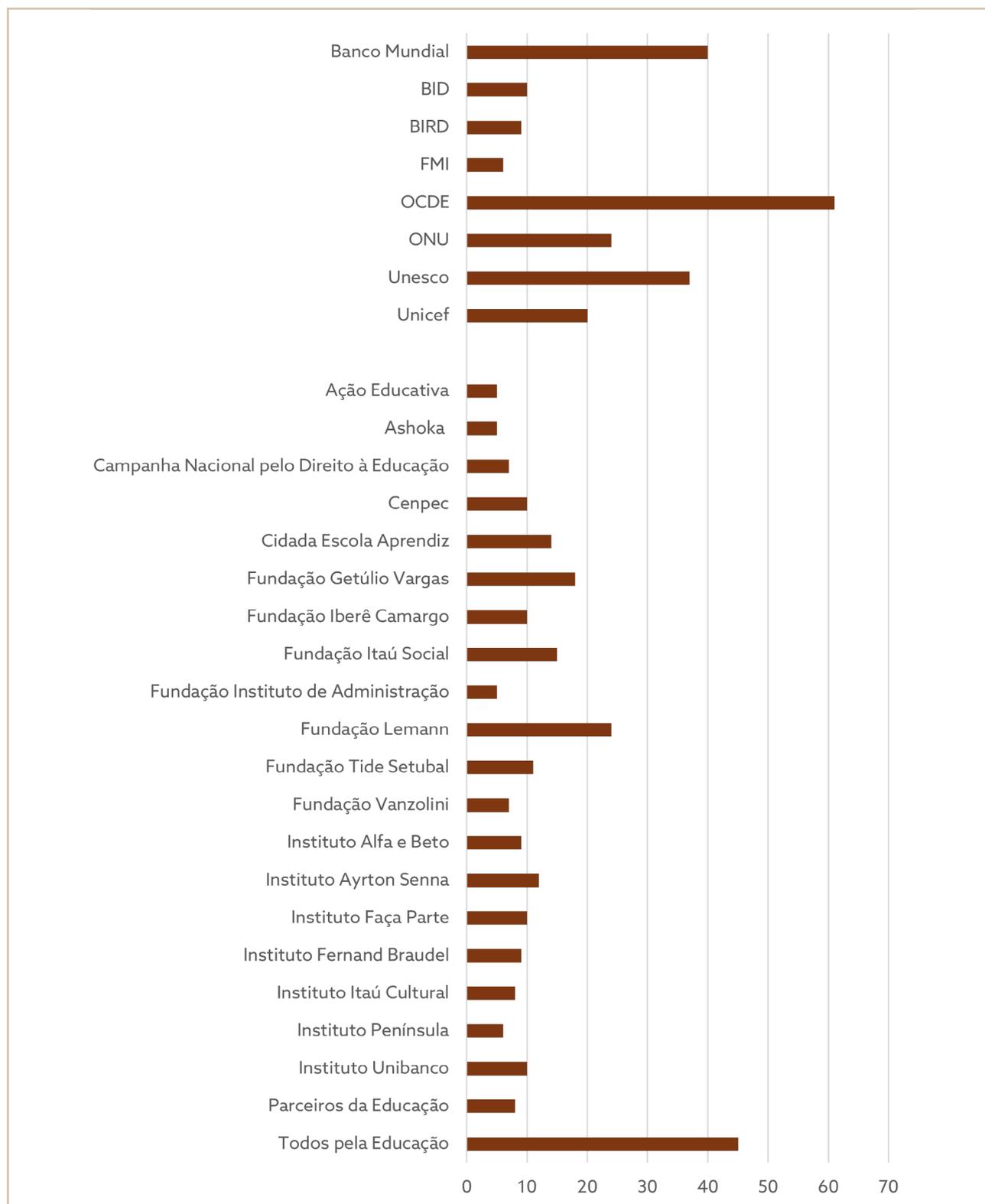
O **Gráfico 6** sistematiza o mesmo tipo de informação para os artigos. Também para os artigos, a OCDE e o Todos pela Educação são as instituições que mais se repetem, sendo citadas, respectivamente, em 61 e 45 artigos. Para possibilitar a apresentação do gráfico, optou-se por considerar nele apenas os institutos, fundações, associações e ONGs citados em, pelo menos, cinco diferentes textos – quase em sua totalidade de origem nacional, vale indicar. Dezenas de outras instituições do “terceiro setor”, entretanto, foram mencionadas nos artigos, especialmente institutos e fundações de base empresarial ou familiar<sup>32</sup>.

Outro aspecto característico do conjunto de textos, especialmente dos editoriais, é a citação de dados oriundos de levantamentos, avaliações, pesquisas e similares, sejam eles estatísticos ou não, para ilustrar a argumentação desenvolvida. Cerca de 86% dos editoriais e de 59% dos artigos mencionam alguma informação dessa natureza. Considerando apenas dados relativos à educação – número de matrículas, escolas, professores, índices educacionais etc. – vê-se sua presença em 84% dos editoriais e 48% dos artigos.

---

**32.** Entre as demais organizações referenciadas estão: Ação Comunitária do Brasil, Apae, Associação Brasileira de Escolas Particulares, Associação Nacional de Educação Domiciliar, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Cidadão Pró-Mundo, Comunitas, Educafro, Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação (Fineduca), Fundação Abrinq, Fundação Amazonas Sustentável, Fundação Arymax, Fundação Astrojildo Pereira, Fundação Avina, Fundação Banco do Brasil, Fundação Bradesco, Fundação Brava, Fundação Catavento, Fundação Clinton, Fundação da Faculdade de Medicina da USP, Fundação Eisenhower, Fundação Estudar, Fundação Focus Brasil, Fundação Gates, Fundação Iochpe, Fundação Jacobs, Fundação Odebrecht, Fundação Roberto Marinho, Fundação Rockefeller, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Starbucks, Fundação Victor Civita, Instituto Acende Brasil, Instituto Akatu, Instituto Alana, Instituto Arte na Escola, Instituto Aspen, Instituto Brasil Solidário, Instituto Casa das Garças, Instituto Ceppe, Instituto Coca-Cola, Instituto Cultural Amilcar Martins, Instituto de Cidadania Empresarial (ICE), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Democracia e Sustentabilidade, Instituto de Tecnologia e Sociedade (ITS), Instituto Embraer de Educação e Pesquisa, Instituto Ethos, Instituto Futuro Brasil, Instituto Gerdau, Instituto Humanize, Instituto Liberdade e Justiça, Instituto Liberta, Instituto Lumiar, Instituto Maria e João Aleixo, Instituto Mises Brasil, Instituto Natura, Instituto Nosso Rumo, Instituto OI Futuro, Instituto Palavra Aberta, Instituto Paulo Montenegro, Instituto pela Qualidade do Ensino (IQE), Instituto Pró-Livro, Instituto República, Instituto Serrapilheira, Instituto Sidarta, Instituto Smithsonian, Instituto Socioambiental, Instituto Sonho Grande, Instituto Sou da Paz, Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos, Instituto Teotônio Vilela, Instituto TIM, Instituto Votorantim, Monte Azul, Moradia e Cidadania, Nossa São Paulo.

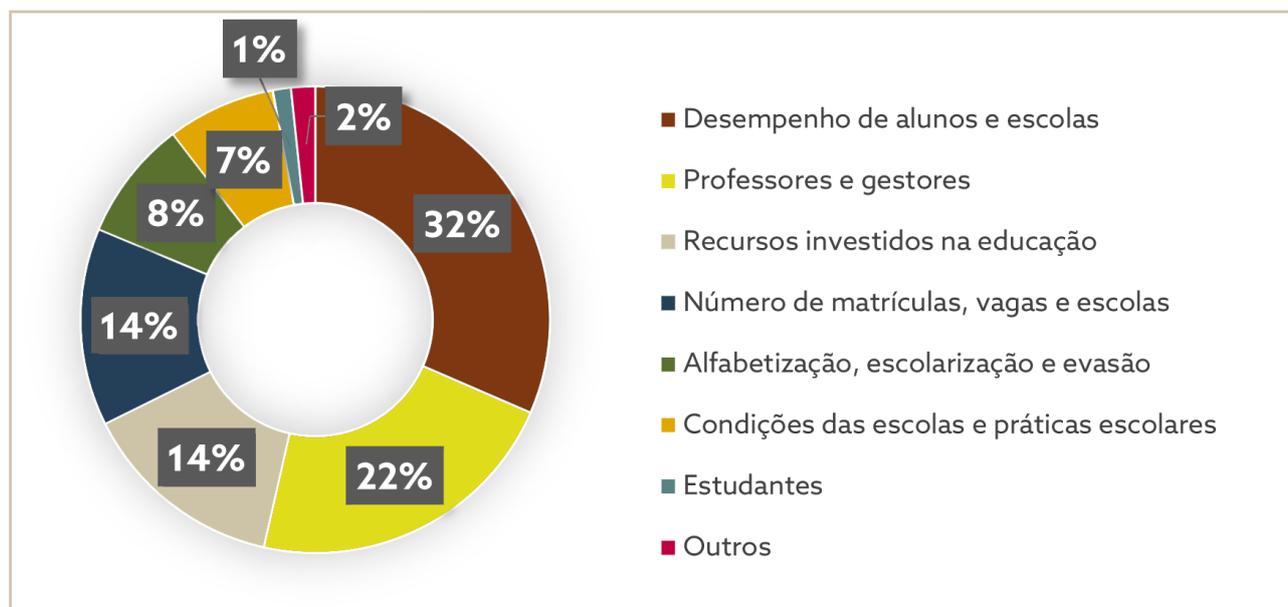
Gráfico 6 – Atores citados em artigos sobre educação pública – *Folha de S. Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S. Paulo*.

Observando e classificando o conjunto total de dados educacionais citados por todos os editoriais e artigos<sup>33</sup>, nota-se semelhança na distribuição para os dois formatos de textos, conforme ilustram o **Gráfico 7** e o **Gráfico 8**: tanto nos editoriais como nos artigos, predominam as informações a respeito da participação ou do resultado de exames e avaliações de **desempenho** de estudantes, escolas e redes de ensino, bem como de variáveis que afetam o desempenho desses. Informações sobre **educadores** (professores e gestores), como variáveis diversas de sua formação, atuação e ganhos salariais, **recursos financeiros** investidos ou poupados na educação<sup>34</sup> e **número de matrículas e vagas escolares** também se destacam.

Gráfico 7 – Tipos de dados educacionais citados em editoriais sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020

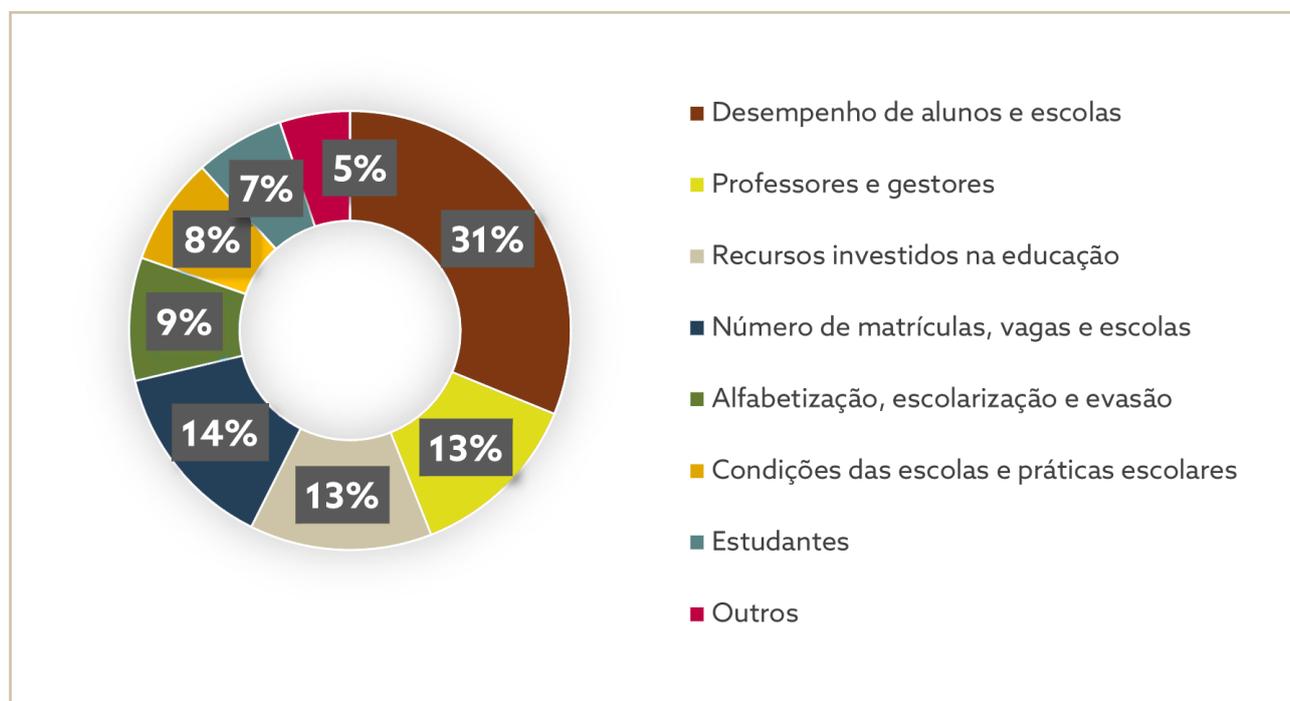


Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

**33.** Foram tratados como dados educacionais aqueles relativos à educação básica nacional ou, se relativos a redes educativas internacionais, que abordem variáveis e condições do processo educativo. Ou seja, o número de matrículas de determinada rede de ensino estrangeira não foi considerado, mas o resultado eventual de pesquisa aplicada com estudantes estrangeiros acerca de uma nova tecnologia educacional sim.

**34.** Apesar do tema **financiamento educacional** não estar entre os prioritários nos dois conjuntos de textos analisados, como informado anteriormente, nota-se, aqui, de modo inverso, que dados a respeito de recursos financeiros educacionais estão entre os mais citados. Reitera-se que os Gráficos 7 e 8 referem-se ao agrupamento e classificação de todos os dados citados e não à porcentagem de editoriais ou artigos que citam determinados dados. Deste modo, um mesmo texto, por exemplo, pode apresentar diversos dados sobre recursos financeiros: orçamento municipal da educação, valor investido em determinado programa educacional, valor economizado com determinada iniciativa governamental, projeção de gastos futuros etc. Ainda, algum tipo de dado dessa natureza pode ser citado em textos cujo tema prioritário, usado para sua classificação nos Gráficos 3 e 4, é outro.

## Gráfico 8 – Tipos de dados educacionais citados em artigos sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

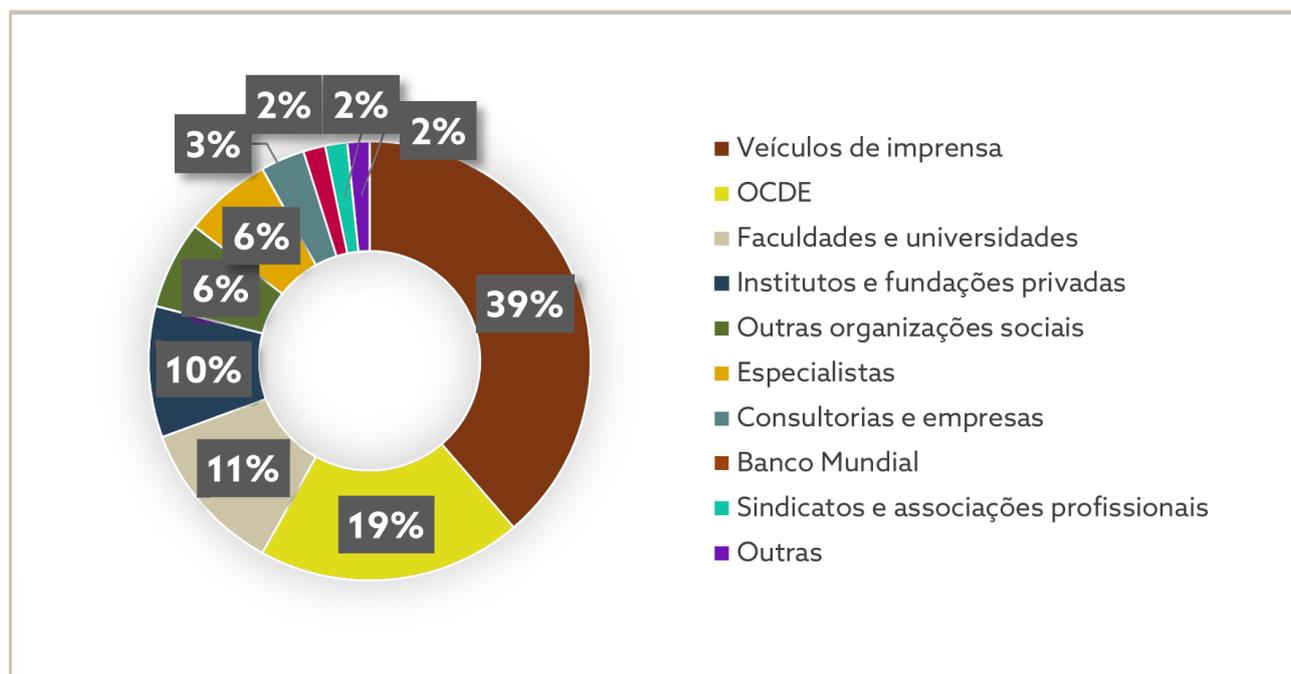
Em relação à origem dos dados educacionais citados, sua fonte não é explicitada em parte dos textos: cerca de 34% de todos os dados dos editoriais e de 40% dos dados dos artigos não apresentam as instituições de origem, responsáveis pela produção e divulgação dos dados relatados. Tal condição dificulta análises adequadas a respeito da qualidade desta informação<sup>35</sup>. Considerando apenas os dados que são acompanhados pela indicação expressa de suas fontes, é possível indicar que, nos editoriais, 42% são oficiais, produzidos por órgãos da administração pública<sup>36</sup>, e 24% estão divididos entre organismos internacionais, institutos e fundações empresariais, universidades, veículos de imprensa, especialistas sem vinculação institucional indicada, entre outros. Para os artigos, estas características correspondem a 35% (oficiais) e 25% (não oficiais) dos dados localizados, respectivamente.

**35.** Sobre este assunto, vale comentar que a origem das instituições pode ser presumida pelo(a) leitor(a) como “oficial” em muitos dos dados relatados: por exemplo, o número de matrículas ou de professores de determinada rede de ensino, ou a classificação de escolas ou redes de ensino em determinado ranking educacional – presume-se que estes sejam dados oriundos de fontes governamentais.

**36.** Nos casos em que artigos cujos dados apresentados não indicavam fonte, mas seu autor ocupava cargo governamental no momento de sua publicação, a autora optou por classificar tais informações como fontes oficiais.

Os **Gráficos 9** e **10** apresentam as instituições ou atores não governamentais, ou não oficiais, mais citados como fontes de dados educacionais para ambos os grupos de textos – ou seja, aquelas instituições indicadas neste conjunto de 24% de dados não oficiais que figuram em editoriais e 25% daqueles que integram os artigos. Vê-se que, nos editoriais, destacam-se como fontes os veículos de imprensa – notadamente a própria Folha de S.Paulo – correspondendo à característica do formato editorial de relacionar conteúdos informativos produzidos pelo próprio veículo; e a OCDE. Já nos artigos, destacam-se como fontes os institutos e fundações privadas e os especialistas sem vínculo institucional indicado. Se consideradas em um mesmo grupo do “terceiro setor”, os institutos e fundações privadas e as outras organizações sociais são a origem de 36% dos dados não oficiais apresentados.

**Gráfico 9 – Fontes não oficiais de dados educacionais citados em editoriais sobre educação pública – Folha de S.Paulo | 2005 a 2020**



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

## Gráfico IO – Fontes não oficiais de dados educacionais citados em artigos sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Sobre a ausência de indicação da origem dos dados, chama atenção a recorrência de um artefato linguístico nos dois grupos de textos: as “fontes evidentes”. Há editoriais e artigos que informam que “especialistas afirmam”, “pesquisas mostram” ou “estudos comprovam” determinados dados, mas não fazem referência a esses especialistas, pesquisas ou estudos, conforme demonstram os trechos a seguir. O espaço do texto jornalístico é limitado, o que poderia justificar omissões de informações que não seriam aceitáveis em outros formatos de textos – o acadêmico, por exemplo. Ainda que o grau de ocorrência das “fontes evidentes” nos editoriais e artigos observados não seja expressivo e não tenha sido objeto de investigação nesta pesquisa, é relevante apontar a coincidente utilização de um mecanismo da linguagem que pode servir para sustentar e normalizar certas narrativas em prejuízo de outras: ao evocar a autoridade científica para atestar a fidedignidade do dado apresentado e omitir sua fonte, naturaliza-se qualquer dado educacional como fato incontestável – e este pode ou não ser embasado por evidências científicas reais.

- » “Economistas especializados em educação fazem cálculos matemáticos mostrando que 30% do aprendizado de uma criança e de um adolescente viriam da

sala de aula. O restante: 1) o nível intelectual da família e o seu empenho na formação dos filhos; 2) a vivência cultural do indivíduo, que significa acesso a livros, filmes, peças de teatro, concertos, museus, viagens, notícias" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A melhor lição de uma escola*, Gilberto Dimenstein, 26.11.2006).

- » "Pesquisas indicam que muitos professores do país conhecem o conteúdo a ser ministrado, mas não sabem como ensinar" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Dentro da escola*, 02.02.2010).
- » "Vários estudos mostram que o perfil socioeconômico das famílias é determinante para o desempenho dos alunos, assim como o acesso à pré-escola e o grau de violência ou degradação do bairro onde se encontra o colégio" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Transparência na escola*, 13.07.2011).
- » "Ao contrário, todas as pesquisas indicam que, se deixamos de lado fatores externos (renda familiar, tempo livre etc.), é a força intelectual e moral do professor que pesa na decisão do estudante em continuar na escola" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A falácia do currículo enxuto*, Paulo Ghiraldelli, 19.11.2014).
- » "O STF errou porque ignorou estudos científicos reconhecidos pela comunidade acadêmica mundial, que demonstram, entre outras coisas, que os 'homeschoolers' apresentam resultados acadêmicos 15 a 30% superiores aos dos estudantes de educação escolar, além de maior sociabilidade e mais tolerância política e religiosa" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A fôrma fora de forma*, Ricardo Dias, 22.09.2018).
- » "Evidências sugerem que há uma correlação entre investimento e qualidade, mas até certo ponto. A partir de determinado patamar (US\$ 8.000/aluno por ano), outros fatores passam a ser mais relevantes. Basta notar o sofrível desempenho da elite brasileira no Pisa" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Pisa*, Fernando Haddad, 07.12.2019).

Finalmente, também se observou nos textos analisados a citação de leis, projetos de lei, planos, programas, políticas e demais instrumentos normativos governamentais (nacionais ou internacionais): 45% dos editoriais e 40% dos artigos de opinião o fazem. Se considerados os textos que citam orientações governamentais específicas da área da educação ou que estejam relacionadas a ela, tem-se 40,5% dos editoriais e 34% dos artigos<sup>37</sup>.

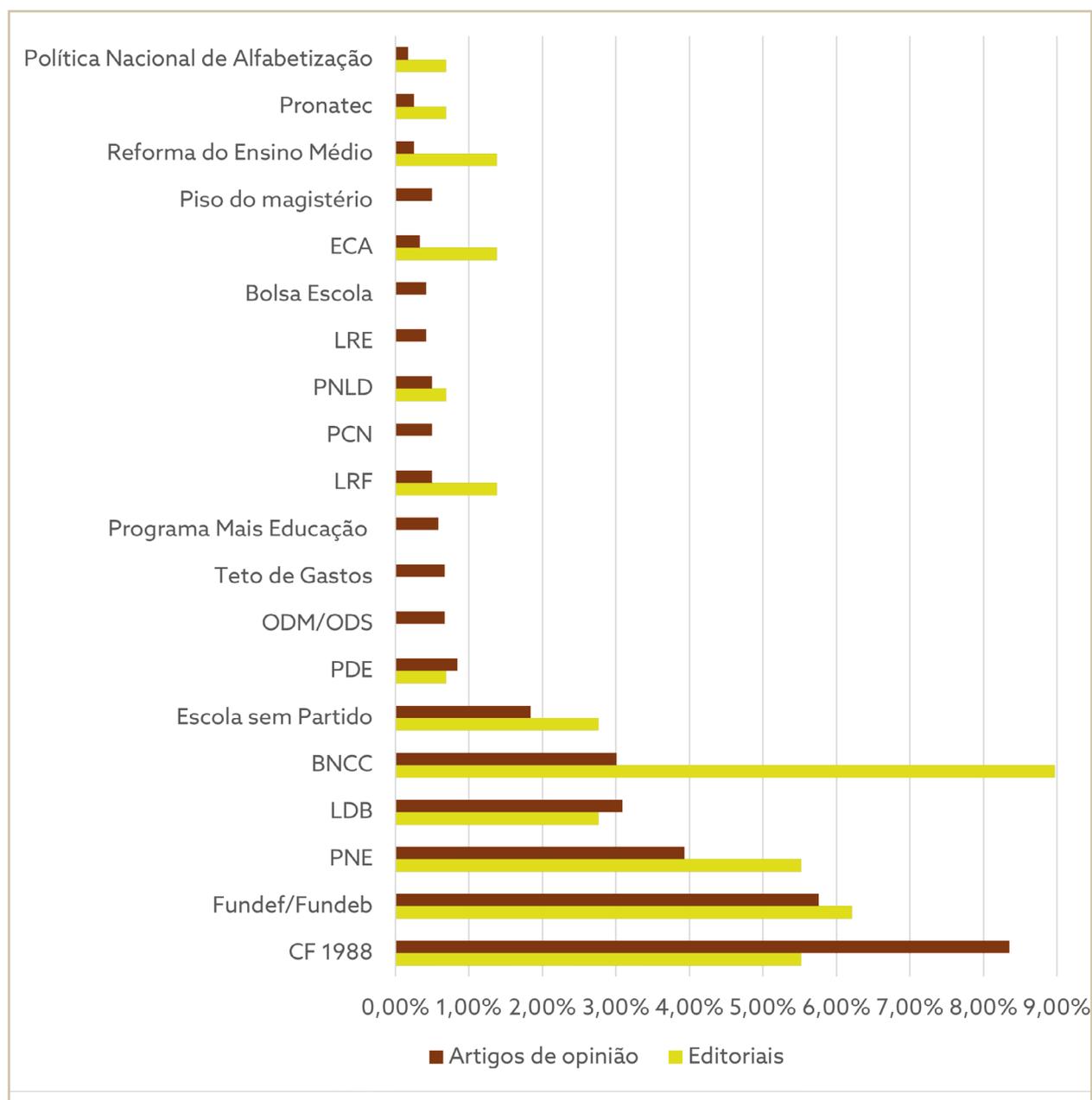
---

37. Não foram considerados os instrumentos de avaliação educacional – entre eles Ideb, Prova Brasil, Saeb, Pisa etc. – uma vez que sua abordagem foi realizada quando se tratou dos dados educacionais.

No conjunto de editoriais, foram mencionados 33 diferentes programas ou legislações para o campo da educação ou vinculados à área. Para os artigos, foram 170. A maior parte desses instrumentos, no entanto – 64% para os editoriais e 63% para os artigos – foram mencionados apenas por um único texto de cada grupo. O **Gráfico 11** apresenta as orientações governamentais mais frequentemente abordadas nos dois grupos de textos. Para sua elaboração foram considerados apenas os instrumentos voltados à educação básica nacional que se repetiram em cada grupo de textos. Programas ou leis locais, de estados e municípios, deste modo, foram descartados.

A orientação governamental mais citada pelos editoriais foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referenciada em 13 textos, entre 2015 e 2020. Nos artigos, a mais citada foi a Constituição Federal de 1988 (CF 1988), referenciada em 100 textos de todos os anos do período, excetuando-se 2010. Para os dois conjuntos, a segunda normativa mais presente é representada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e seu substituto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), citados em nove (9) editoriais e 69 artigos. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, apareceu em oito (8) editoriais e 47 artigos. Ainda que sejam estes os instrumentos mais citados, vale notar que cada um deles repetiu-se em menos de 10% dos editoriais e dos artigos de opinião.

Gráfico II – Programas e legislações mais citados por editoriais e artigos sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

**Notas:** De modo a viabilizar a apresentação das informações referentes aos dois conjuntos de textos comparativamente, em um mesmo elemento visual, o gráfico considerou, no eixo horizontal, a proporção de editoriais e de artigos com menção às referidas legislações e programas. Tendo em vista o grande número de programas e leis repetidos pelos artigos de opinião, e de modo a não sobrecarregar visualmente o gráfico, nele estão apresentados os de maior frequência e/ou citados por ambos os grupos de

textos. Outros instrumentos normativos governamentais recorrentes apenas nos artigos e seu número de ocorrência em textos são: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (4), Política Nacional de Educação Especial (4), Sistema Nacional de Educação (4), CF 1824/CF 1934 (4), Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (3), Lei Ensino Língua Espanhola (3), PL Internet nas Escolas (3), PL Kit Bíblico (3), Pnae (3), Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação (3), PNBE (3), Declaração dos Direitos Humanos (2), FNDE (2), Lei Ensino de História e Cultura Indígena e Afrobrasileira (2), Lei Parcerias com OSCIPs (2), Lei da Aprendizagem (2), Lei do Hino Nacional (2), Pátria Educadora (2) e PNAIC (2).

O levantamento da autoria; principais temas educacionais abordados; e citação de atores, dados educacionais e programas e legislações da educação, ajuda a construir um quadro geral de caracterização do grupo de editoriais e artigos de opinião analisados por esta pesquisa. Sabe-se, então, que estes dão maior ênfase a temáticas relacionadas à gestão, ao currículo e ao professor. De modo similar à estrutura de notícias, os dois conjuntos de textos citam atores diversos, dados, programas e legislações educacionais. Sobre os primeiros, para ambos os tipos textuais, destacam-se a OCDE como agência multilateral e a organização Todos pela Educação como “terceiro setor”. Vale ressaltar também que dezenas de outras associações, institutos e fundações foram mencionados pelos artigos. Já sobre os dados e estatísticas educacionais mobilizados, têm maior frequência aqueles sobre o desempenho de estudantes, escolas e redes em testes e avaliações ou variáveis que, segundo as publicações, podem afetar tal desempenho. Sua fonte majoritária identificada são as instituições nacionais oficiais. Quanto a programas e legislações educacionais, a BNCC figura como a mais recorrente nos editoriais e a CF 88, nos artigos. A autoria dos artigos, por sua vez, cabe predominantemente a articulistas individuais e fixos do veículo – isto é, a colunistas. Quanto aos não colunistas com publicações recorrentes, merecem atenção nomes que têm atuação na arena política educacional brasileira, especialmente àqueles vinculados a ONGs, associações ou fundações privadas. Para os articulistas não profissionais do jornalismo – sejam colunistas ou não – com maior produção textual, metade já ocupou cargos nos poderes Executivo ou Legislativo do país.

# 5 PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE DITOS E NÃO DITOS

Você não vê que a verdadeira finalidade da Novafala é estreitar o âmbito do pensamento? No fim teremos tornado o pensamento-crime literalmente impossível, já que não haverá palavras para expressá-lo. Todo conceito de que pudermos necessitar será expresso por apenas **uma** palavra, com significado rigidamente definido, e todos os seus significados subsidiários serão eliminados e esquecidos. Na Décima Primeira Edição já estamos quase atingindo esse objetivo. Só que o processo continuará avançando até muito depois que você e eu estivermos mortos. Menos e menos palavras a cada ano que passa, e a consciência com um alcance cada vez menor. [...] A Revolução estará completa quando a linguagem for perfeita (Orwell, 2009, p. 68).

*1984*, de George Orwell

**E**ste capítulo final aborda o segundo e mais importante momento da análise de conteúdo empreendida, qual seja, a categorização temática dos editoriais e artigos da *Folha de S.Paulo* sobre educação pública, publicados entre 2005 e 2020, e sua respectiva apreciação crítica. O objetivo é apresentar, caracterizar e refletir sobre as seis formulações discursivas que se destacaram nos textos analisados – nomeadas pela pesquisa “narrativas da privatização da educação básica brasileira”. No item final, serão apresentadas reflexões sobre a presença e distribuição das narrativas ao longo do período de 16 anos de investigação.

## 5.1 Narrativas da privatização da educação básica brasileira

No segundo capítulo, a pesquisa apresentou o que entende por discurso da privatização da educação básica: “a rede complexa de ideias, imaginários, modos de nomear, argumentos e construções narrativas, introjetados, naturalizados, tornados senso comum, que contribuem para legitimar processos de privatização da política de educação básica no país”. Influenciado, entre outros, pelos ideários implicados nas retóricas da neoliberalização, enxugamento do Estado, qualidade educacional, teoria do capital humano, reforma empresarial da educação, participação do “terceiro setor”, esse discurso pode manifestar sua contribuição aos processos de privatização da educação, nos textos midiáticos, de forma direta ou indireta.

O apoio direto dá-se, por exemplo, quando se destaca positivamente a participação de atores não estatais nas diversas dimensões de privatização da política educacional – oferta, gestão e currículo (Adrião, 2018, 2022); ou quando se defende a superioridade de soluções

educacionais não estatais em relação às desenvolvidas pelo Estado. Já o apoio indireto diz respeito à construção de uma “paisagem imaginária” ideal para que processos privatistas sejam tomados como necessários e/ou que possam se desenvolver. A desqualificação da educação pública nacional, avaliando negativamente diversos aspectos do processo educativo – entre eles, a qualidade da educação ofertada, a capacidade de gestão do Estado e a atuação dos professores, são modos de “sedimentar caminhos que podem facilitar a opção por processos privatistas”. Essa “paisagem imaginária” também inclui os não ditos, isto é, os esquecimentos (Orlandi, 2005, 2012, 2017) e as dissimulações (Guilbert, 2020) que servem de apoio para endossar práticas de desresponsabilização do Estado pela educação pública.

A investigação da ocorrência do discurso da privatização da educação no conjunto de 145 editoriais e 1.197 artigos de opinião sobre educação pública, divulgados pelo jornal diário *Folha de S.Paulo*, entre 2005 e 2020, foi orientada pela matriz de categorias temáticas apresentada no terceiro capítulo. Como já elucidado, a construção da matriz seguiu os preceitos metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Compuseram-na seis categorias definidas pela autora a partir da revisão da literatura específica empreendida nos capítulos iniciais: *Qualidade educacional*, *Financiamento educacional*, *Finalidades educacionais*, *Professor(a) de escola pública*, *Avaliação educacional* e *Parcerias na educação*. A cada uma das categorias foram relacionados indicadores textuais, pertinentes com os debates da literatura, que guiaram a leitura e a categorização do material.

O processo de categorização, então, identificou a manifestação, nos editoriais e artigos de opinião, dos indicadores textuais relacionados às seis categorias temáticas. Como resultado, verificou-se que cada uma das categorias expressas nos textos conforma um conjunto específico de formulações discursivas que se repetem durante todo o período. Por mobilizarem um arcabouço comum de formas de pensar, argumentos, dados e modos de enquadrar, caracterizar e nomear fenômenos e condições do processo educativo, que contribuem direta ou indiretamente para apoiar os processos de privatização da política educacional, tais formulações são nomeadas nesta pesquisa “narrativas da privatização da educação básica brasileira”.

Estas seis narrativas – que correspondem às seis categorias temáticas previamente definidas para análise de conteúdo do material<sup>1</sup> – de modo semelhante às “evidências neo-

---

1. A partir deste ponto, para referenciar tais narrativas, a pesquisa usará tanto as frases curtas enumeradas na sequência – que resumem a intenção de cada narrativa – como os títulos das categorias temáticas, destacados em itálico ao final da apresentação em lista de cada narrativa.

liberais” presentes na língua e reproduzidas pelas publicações midiáticas, na compreensão de Guilbert (2020) – representam as evidências empíricas da ocorrência do discurso da privatização da educação nos editoriais e artigos analisados. São elas:

**1) Educação pública: crise e reforma** – A educação básica pública brasileira é de má qualidade e, dado seu cenário de crise, precisa ser reformada (*Qualidade educacional*);

**2) Investimos bem, gastamos mal** – Investir mais na educação pública brasileira não significa melhorar sua qualidade, logo, não faltam recursos financeiros, mas gestão eficiente (*Financiamento educacional*);

**3) Professores(as): acomodação, má formação e corporativismo** – o despreparo, a desmotivação, o absenteísmo de professores e outras condições relacionadas à sua atuação ajudam a explicar a má qualidade da educação pública brasileira (*Professor/a de escola pública*);

**4) Avaliar é responsabilizar** – Monitorar e mensurar resultados referentes à educação pública brasileira e premiar/punir os profissionais da educação pelo desempenho de alunos e escolas melhoram a qualidade da educação pública (*Avaliação educacional*);

**5) Parcerias: educação pública é dever de todos** – Sendo a educação pública responsabilidade de toda a sociedade, as organizações privadas, com ou sem fins de lucro, têm capacidade para oferecer soluções mais eficazes que o Estado para melhorar sua qualidade (*Parcerias na educação*);

**6) Educar para superar desigualdades e gerar crescimento** – Educação e escola públicas de qualidade podem reduzir desigualdades sociais e geram crescimento econômico para o país, colocando-o em melhores posições em termos de competitividade internacional (*Finalidades educacionais*).

Os próximos subitens deste capítulo se dedicarão a analisar individualmente tais narrativas. Sua finalidade é descrever os principais elementos discursivos, isto é, os “mecanismos” ideológicos da linguagem – modos de argumentar, enquadrar, caracterizar e nomear etc. e os apagamentos implicados por eles – que se mostraram recorrentes dentro da estrutura de cada narrativa. Além de informar sobre a ocorrência geral das narrativas e discorrer criticamente sobre a expressão de alguns de seus elementos, os subitens serão ilustrados por trechos dos editoriais e artigos sob investigação. A seleção dos trechos por parte da autora considerou os seguintes critérios:

- 1) *pertinência e representatividade no conjunto de textos*, priorizando trechos cuja aderência às narrativas é maior;
- 2) *objetividade da argumentação exposta*, considerando trechos cujos argumentos são apresentados de modo explícito e, sempre que possível, sintético;
- 3) *controvérsia ou "polemicidade" na abordagem*, dando preferência a trechos mais polêmicos;
- 4) *distribuição temporal*, contemplando textos publicados em anos diversos;
- 5) *diversidade de publicações e autores*, destacando tanto editoriais como artigos e, para os artigos, diferentes autores.

Quanto ao último critério, ressalta-se que as publicações midiáticas cujos excertos são apresentados como exemplos, na sequência, não se repetirão neste capítulo. Ainda, todos os trechos serão referenciados, nesta ordem, por: título do periódico, tipo de publicação (se editorial ou artigo), título, autoria (apenas para artigos) e data de publicação. Os títulos dos textos, embora não tenham sido objeto particular desta pesquisa, merecem atenção especial do(a) leitor(a), pois, muitas vezes, são eles mesmos representativos das narrativas privatistas.

### 5.1.1 Educação pública: crise e reforma

Entre as seis narrativas observadas pela pesquisa, a narrativa da **"Educação pública: crise e reforma"** (*Qualidade educacional*) é a de presença mais significativa nos dois conjuntos de textos analisados. Para 58% dos editoriais e 34% dos artigos, a educação básica pública brasileira é de "má qualidade". Os modos escolhidos para nomear e representar o cenário de "má qualidade" são uma condição comum e marcante, ainda que não sejam os mesmos em todo o material. Esses textos não apenas informam sobre a necessidade de melhorar o sistema educacional nacional, assinalando possíveis caminhos, mas, ao fazê-lo, apresentam como característica comum o uso de termos enfaticamente negativos para classificar a educação pública, suas escolas, o ensino nelas realizado e os resultados educacionais.

Conforme ilustram os trechos em sequência, os textos valem-se de adjetivos como: "alarmante", "decadente", "deplorável", "desalentador", "desesperador", "desolador", "escandaloso", "frustrante", "horrível", "inepto", "indigente", "insatisfatório", "lamentável", "lastimável", "péssimo", "precário", "problemático", "sofrível", "vergonhoso" e "vexató-

rio". Expressões que remetem à tragédia – esta mesma, inclusive – e à inércia também são mobilizadas para a caracterização, entre elas: "anemia crônica", "abismo", "atoleiro", "barbárie", "buraco", "calamidade", "caos", "catástrofe", "colapso", "decadência", "degradação", "desastre", "desfiladeiro", "falência", "fracasso", "fundo do poço", "leniência", "letargia" e "marasmo".

- » "Quanto à qualidade do ensino, o quadro é desalentador. [...] Educação é qualidade. Educação sem qualidade não é educação, é 'enganação'" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A enorme deficiência do nosso ensino*, Antônio Ermírio de Moraes, 12.06.2005).
- » "Infelizmente, é caótico o ambiente educacional no ensino básico brasileiro" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O futebol e a escola*, Benjamin Steinbruch, 11.04.2006).
- » "O ensino fundamental brasileiro está em petição de miséria" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Mais tempo na escola*, 18.08.2006).
- » "Apenas os aumentos salariais não resolverão a calamidade do ensino, por certo" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Piso de dignidade*, 04.07.2008).
- » "Por que a escola particular dá certo e a escola pública não? Salvo raras exceções, a escola pública tem servido para estatísticas e, muitas vezes, como 'depósito' de alunos" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Quero ser o governador da educação*, Aloizio Mercadante, 30.09.2010).
- » "O Brasil obteve avanços expressivos no Pisa desde 2000, mas segue em situação vexatória: 57º em matemática, 53º em ciência e leitura" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Educação: gerúndio e apartheid*, Fernando de Barros e Silva, 10.12.2010).
- » "O estado deplorável do ensino básico e a brutal desigualdade de oportunidades educacionais respondem pela pior chaga da vida brasileira - o equivalente moral da escravidão no século 21" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Secular negligência*, Eduardo Gianetti, 12.12.2014).
- » "Os atores relevantes já entenderam que não existe solução única para tirar o ensino público do atoleiro em que se encontra" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Direção errada*, 03.10.2017).
- » "Do mesmo modo, há uma desconfortável unanimidade em reconhecer a importância da educação e o desastre em que ela se encontra no Brasil" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Pelo fim do Ministério da Educação!*, Antonio Cabrera, 12.06.2018).

Na caracterização da educação básica pública nacional feita pelos editoriais, há uma pulverização dos termos negativos escolhidos, como demonstra a **Tabela 4**. Dois dos termos empregados, no entanto, chamam atenção em razão de sua recorrência: “medíocre(s)” e “mediocridade”. Eles foram citados 22 vezes, em 19 textos (13% do conjunto), para referenciar condições do processo educacional. Vale destacar que essas expressões foram utilizadas, pela primeira vez, no ano de 2006 e, pela última, em 2019 – ou seja, estiveram presentes durante a quase totalidade do período analisado. Os trechos apresentados na sequência à **Tabela 4**, com destaque para os termos observados, são alguns exemplos desses editoriais.

**Tabela 4 – Menções a termos da “crise educacional” em editoriais sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020**

Termo citado	Total de citações	Total de textos com termos citados
Abismo	2	2
Alarmante	4	4
Anemia	1	1
Atoleiro	1	1
Barbárie	1	1
Buraco	1	1
Calamidade	3	3
Crise	3	3
Colapso	1	1
Decadente/Decadência	1	1
Desalentador(a)	1	1
Desastre	5	5
Desfiladeiro	1	1
Desolador(a)	1	1
Falência	2	2
Fracasso	3	3
Frustrante	1	1
Indigente	1	1

Termo citado	Total de citações	Total de textos com termos citados
Inepto(a)	1	1
Inércia	1	1
Leniência	4	4
Letargia	1	1
Marasmo	4	4
Medíocre/Mediocridade	22	19
Trágico(a)/Tragédia	2	2

Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

- » “O ensino público terá mais chances de sair do marasmo e da **mediocridade** aos quais se recolheu quando o sistema identificar as melhores escolas e os melhores professores e recompensá-los com recursos e salários condizentes com o desempenho” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Remunerar o desempenho*, 01.08.2006).
- » “A educação básica no Brasil ainda é precária, em particular nas redes oficiais de ensino. **Mediocridade** e letargia se patenteiam a cada resultado da pletera de exames e índices surgidos na última década” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Socorro ao professor*, 17.05.2009).
- » “Mas se trata de uma pista segura de que essa clientela dificilmente se emancipará do favor estatal, se mantida a **mediocridade** do ensino, para formar uma nova geração de cidadãos qualificados” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Clientes sem futuro*, 12.01.2014).
- » “São números a lamentar, pois significam que o Brasil se encontra numa deprimente espiral de **mediocridade**: alunos mais fracos transformam-se em professores que provavelmente terão dificuldade de realizar sua missão a contento” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Ensino reprovado*, 01.12.2016).
- » “Embora parte da corporação de educadores possa resistir a transformações, algo previsível quando se revertem hábitos adquiridos, é certo que a batalha para melhorar a **medíocre** educação pública não será ganha hostilizando as categorias profissionais envolvidas” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Que seja pelo aluno*, 07.06.2019).

É curioso lembrar que, em 1983, o polêmico relatório *"A Nation at Risk"*, elaborado pela Comissão Nacional de Excelência da Educação do governo estadunidense, que ajudou a inaugurar o movimento pela reforma educacional no país – conforme abordado no primeiro capítulo – caracterizava a falência daquele sistema educacional valendo-se exatamente dos mesmos termos. Logo em seus primeiros parágrafos informa:

Relatamos ao povo americano que, embora possamos ter orgulho justificável do que nossas escolas e faculdades historicamente realizaram e contribuíram para os Estados Unidos e o bem-estar de seu povo, as bases educacionais de nossa sociedade estão atualmente sendo corroídas por uma maré emergente de **mediocridade** que ameaça nosso próprio futuro como nação e como povo. O que era inimaginável uma geração atrás começou a ocorrer - outros estão igualando e ultrapassando nossas realizações educacionais. Se uma potência estrangeira hostil tivesse tentado impor à América o desempenho educacional **mediocre** que existe hoje, poderíamos muito bem ter visto isso como um ato de guerra (National [...], 1983, p. 9, tradução e grifo próprios)<sup>2</sup>.

A **Tabela 5** destaca os termos negativos mobilizados pelo grupo de artigos de opinião analisados. Para estes textos, vê-se que além de "mediocre(s)" e "mediocridade", outros termos aparecem de modo recorrente, citados por autores diversos, entre eles: **1)** "crise" educacional, de qualidade, da escola ou de aprendizagem; **2)** "péssima" qualidade da educação ou "péssimos" resultados nacionais em avaliações; e **3)** "trágicas" ou uma "tragédia" as condições do cenário educacional. Trechos que referenciam a utilização de tais termos acompanham a tabela, com destaque da autora.

---

2. Trecho original: "We report to the American people that while we can take justifiable pride in what our schools and colleges have historically accomplished and contributed to the United States and the well-being of its people, the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people. What was unimaginable a generation ago has begun to occur - others are matching and surpassing our educational attainments. If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war" (National [...], 1983, p. 9).

Tabela 5 – Menções a termos da “crise educacional” em artigos sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020

Termo citado	Total de citações	Total de textos com termos citados	Total de autores que citaram os termos
Abismo	8	8	8
Alarmante	5	4	4
Barbárie	11	9	2
Buraco	7	7	4
Calamidade	6	6	4
Caos	11	10	6
Catástrofe	6	5	4
Crise	79	55	43
Colapso	6	5	5
Decadente/Decadência	5	3	3
Degradação	9	8	4
Desalentador(a)	3	3	3
Desastre	22	20	14
Desesperador(a)	1	1	1
Desolador(a)	2	2	2
Falência	7	7	6
Fracasso	43	37	21
Frustrante	1	1	1
Fundo do poço	2	2	2
Indigente	1	1	1
Inércia	10	8	4
Leniência	1	1	1
Letargia	1	1	1
Medíocre/Mediocridade	53	36	21
Péssimo(a)	58	54	34
Trágico(a)/Tragédia	64	46	26

Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

- » “Por causa da **péssima** educação pública, nosso maior desperdício é o de talentos em geral” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Você é superdotado?*, Gilberto Dimenstein, 21.10.2007).
- » “Os resultados recém-anunciados do Ideb trazem à atenção dos brasileiros a **trágica** realidade de nossas escolas nos níveis fundamental e médio. [...] Há de se reconhecer que a **tragédia** da educação não corresponde a um acidente de percurso, sendo antes ‘obra de séculos’ de descaso” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Precisamos de mais ciência, não de menos*, Celso Pinto de Melo, 25.08.2012).
- » “A grande injustiça é ver a quantidade de pessoas, especialmente os jovens inteligentes e esforçados, sendo impedidas de se desenvolver. Não é dada a elas a oportunidade de aprender e crescer, por causa de uma educação pública básica e média **mediócras**” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Sequestro de oportunidades*, Ronaldo de Breyne Salvagni, 07.04.2013).
- » “A educação nacional encontra-se em persistente e grave **crise**, todos sabemos” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O papel do MEC*, Walter Vicioni Gonçalves, 01.11.2016).

Seguindo a lógica narrativa de que a educação básica pública brasileira seria de má qualidade, nota-se, neste grupo de editoriais e artigos, a evocação da ideia de que a educação pública deveria ser “reformada”, “revisada”, “transformada”. Ou seja, a caracterização da crise do sistema educacional brasileiro alia-se a uma solução reformadora – tratada como evidente. Superar a crise de má qualidade da educação nacional, melhorando a educação e as escolas, implicaria, portanto, transformá-las.

- » “Entramos em 2008 com a convicção de que nunca o Brasil viveu um momento tão propício para transformações profundas na educação pública do país” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Tempo precioso para a educação*, Milú Villela, 07.01.2008).
- » “Ainda caberia à esfera federal estimular iniciativas de reforma bem conduzidas. Dessa forma, sim, teremos uma perspectiva para melhorar a educação” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *PNE é lista de Papai Noel*, Claudio de Moura Castro, J. B. Araújo e Oliveira e Simon Schwartzman, 16.06.2011).
- » “Um plano continuado para a educação, no entanto, exige visão de longo prazo e uma reforma de alcance nacional” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Aprender a ensinar*, 08.07.2013).
- » “O trabalho para reformar a base da educação, como se vê, é imenso” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Desejos letivos*, 08.06.2014).

- » "A revisão profunda no sistema de educação pública e seu aperfeiçoamento não podem ser adiados" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O papel do planejamento urbano na redução de desigualdade*, Claudio Bernardes, 25.12.2017).

Os modos escolhidos para nomear os elementos da realidade guardam intenções, como já discutido no segundo capítulo. Não existe neutralidade no uso da linguagem. Observar, então, os termos utilizados e sua repetição importa não por sua significância estatística nos conjuntos de textos tratados, mas pela intenção da autora de mapear os termos de maior intensidade valorativa. Descrever a educação pública como de "má qualidade" é menos grave do que descrevê-la como de "péssima qualidade". Da mesma forma, alegar "péssima qualidade" tem valor simbólico inferior a reportar a educação nacional como "mediocre", "tragédia", "em colapso" e "sem salvação".

Que editoriais e artigos jornalísticos apresentem as opiniões institucionais do veículo e dos articulistas de modo objetivo, explícito e crítico, não deixando dúvidas ao(à) leitor(a) sobre a apreciação desses a respeito dos assuntos abordados, não é nada além do esperado desses formatos textuais, como já elucidado no capítulo 4. No entanto, considerando que esses textos representam a opinião oficial de jornal entre os líderes de circulação do país e de diversos autores – muitos deles personalidades reconhecidas nacionalmente por sua atuação na educação – a linguagem alarmista e provocativa, representada pela escolha de termos expressivamente negativos, não pode ser ignorada. São 43 autores diferentes, com espaço em um importante veículo de comunicação nacional, referendando a ideia de "crise" ao tratar da educação brasileira, ou, de modo similar, 34 vezes diferentes alegando suas "péssimas" condições ou 21 apontando sua "mediocridade".

Mais do que apenas tecer críticas à educação pública, nota-se um enquadramento catastrófico, que se assemelha à estratégia discursiva identificada por Da Porta e Cianci (2016) e Guilbert (2020) quando analisaram publicações midiáticas, como tratado no capítulo 2: a disseminação, consolidação e naturalização da ideia de crise do Estado. A crise na educação, reproduzida pelos editoriais e artigos analisados, é apresentada como fato dado, inquestionável, verdade absoluta, e não como uma avaliação particular do veículo ou opinião dos articulistas. Pelos trechos citados, vê-se que as falas não dão abertura para que a "mediocridade" do ensino público seja colocada em questionamento. Ela é inequívoca. E os excessos comparativos das expressões e metáforas utilizadas são parte desse mecanismo e servem para sustentar a autoridade do argumento da evidência, sem que dados objetivos ou justificativas elaboradas necessitem ser apresentados. Quando há dados a reforçar a narrativa da crise de má qualidade educacional, quase sempre estes dizem respeito a avaliações de desempenho nacionais ou

internacionais – prioritariamente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Não se nega a existência de problemas educacionais e mesmo de um cenário crítico na educação nacional – de crise, portanto. Há textos, de fato, que avaliam negativamente aspectos do sistema educacional. Todavia, os modos de apresentar, enquadrar e justificar a crise – como se viu no segundo capítulo – podem ser “espetacularizados”, no sentido de Anderson (2007), ou “manufaturados”, no sentido de Berliner e Biddle (1995), apoiando-se na criação de uma cortina de fumaça para as reais origens dos problemas que acometem a educação e, inevitavelmente, direcionando respostas enviesadas que podem resguardar interesses específicos e não o bem público. Como um pacote fechado, o binômio crise-reforma não se separa e é estruturante desta primeira narrativa: uma crise grave pede reformas intensas; igualmente, para emplacar grandes reformas, é preciso um contexto favoravelmente crítico.

### 5.1.2 Investimos bem, gastamos mal

Entre as explicações para a alegada crise de qualidade da educação pública brasileira, cerca de 25,5% dos editoriais e de 17% dos artigos exploram a argumentação de que as deficiências do sistema educacional não estariam relacionadas à falta de recursos e de investimentos na área. Tais explicações compõem a narrativa **“Investimos bem, gastamos mal”** (*Financiamento educacional*). Há uma série de concepções discursivas que se sobrepõem na composição deste pensamento geral. É possível depreender, no entanto, que elas se organizam em três eixos narrativos principais: **1)** não há como investir mais em educação; **2)** não é preciso aumentar o investimento; **3)** o Estado brasileiro é ineficiente na utilização do investimento educacional.

O primeiro deles, mais categórico, informa sobre o esgotamento orçamentário estatal ou, como chamado, o “colapso orçamentário”. Valendo-se de mecanismo discursivo de determinar e limitar as supostas opções disponíveis – mecanismo nomeado por Guilbert (2020) como “enquadramento por alternativa” – mais recursos para a educação significariam necessariamente cortes em outras áreas importantes de políticas, renegociação de dívidas públicas, aumento da idade de aposentadoria ou, ainda menos populares, incrementos nos tributos. Segundo esse raciocínio, uma possibilidade colocada à disposição seria desengessar o orçamento e desvincular “verbas carimbadas”, já que gastos setoriais pré-definidos gerariam desperdícios e prejudicariam uma melhor aplicação dos recursos.

Entre 2014 e 2015, anos que marcaram a aprovação e o início da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024<sup>3</sup>, vale comentar, os editoriais se mostraram contrários à fixação mínima de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional para o investimento público no setor até o final da década. A meta corresponderia, segundo eles, a “um entrave ao próprio crescimento do país”<sup>4</sup>, ou “o mesmo que pensar apenas no combustível, sem ter ideia nem mapa de onde se quer chegar”<sup>5</sup>.

- » “Começemos pelo começo: dinheiro. Sem aumentar em muito o investimento em educação - dos poucos mais de 4% do PIB que gastamos hoje para cerca de 7% - não resolveremos. E dinheiro, no tempo e na quantidade necessários, só pode vir, na realidade fiscal atual, de duas fontes: rebaixamento dramático dos juros que o governo paga aos credores da dívida pública interna e aumento da idade da aposentadoria. Outras fontes possíveis são tão complicadas, política e juridicamente, que não atendem o objetivo imediato” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Educação sem romantismo*, Roberto Mangabeira Unger, 03.10.2006).
- » “Boa parte dos militantes da educação advoga que se amplie a fatia da renda nacional a ela direcionada. Tal estratégia está circunscrita, porém, a limites severos. Em situação normal já seria descabido expandir a despesa rumo aos 10% do PIB, meta fixada em lei. Outras áreas teriam de sofrer cortes drásticos, ou a excessiva carga tributária subiria ao insuportável. Com o atual colapso orçamentário, mesmo uma alta modesta do percentual soa pouco realista” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *O bolo da educação*, 13.09.2017).
- » “Dadas as severas restrições orçamentárias de hoje, o valor não soa realista a curto prazo. É evidente, ademais, que as carências do país no setor nem de longe se limitam à escassez de verbas. [...]. Mais persistência e empenho no rumo traçado e menos fé em verbas carimbadas, eis o caminho mais promissor para o ensino no Brasil” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *O rumo da educação*, 20.02.2018).
- » “Ao engessarmos um certo percentual para ambas as pastas, logo estaremos gastando mais do que deveríamos com educação, provavelmente com retorno mais

---

3. O PNE 2014-2024, que se encontra em vigência, define as diretrizes e metas da educação nacional durante o período indicado. Foi instituído pela Lei Federal 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, após cerca de quatro anos de tramitação no Congresso Nacional. Como uma de suas metas, o instrumento tem: “Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014).

4. Editorial *Desejos letivos*, publicado na *Folha de S.Paulo* em 08 de junho de 2014.

5. Editorial *Pedagogia e demagogia*, publicado na *Folha de S.Paulo* em 07 de abril de 2015.

baixo na margem, e menos do que deveríamos com saúde. E não nos venham com a tolice de que ‘gastar com educação nunca é gastar muito’. Recursos são limitados, não crescem em árvores. Fossem infinitos ou perto disso, tudo bem. Mas a vida é dura” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O orçamento e o Fundeb*, Plataforma Por Quê?, 04.02.2020).

No segundo eixo narrativo, desloca-se a questão da possibilidade de aumento do investimento em educação pública para o imperativo de que os recursos atuais, na verdade, já seriam suficientes. Dois dados são repetidamente apresentados como forma de comprovar a assertiva: **i)** o gasto público nacional com educação em relação ao PIB é similar ou superior ao de países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); **ii)** nas últimas décadas, o Brasil já aumentou progressivamente o investimento público em educação; os recursos investidos, no entanto, não teriam significado melhorias na qualidade da educação.

Dento desta lógica narrativa, é curioso observar entre os artigos de opinião analisados um mecanismo discursivo particular: ao centrarem a aprendizagem e o sucesso escolar exclusivamente na relação professor-aluno, sugerem uma dissociação entre qualidade educacional e condições estruturais das escolas – já que estas últimas, naturalmente, justificariam a necessidade de mais investimentos públicos para sua manutenção. “Construir prédios” ou melhorar a estrutura física dos equipamentos escolares seria, para estes textos, aspecto insuficiente para melhorar a educação ou, pior, poderia ter alguma relação com práticas políticas questionáveis, de desvio de recursos ou má aplicação – direcionamento apenas para zonas de favorecimento eleitoral, por exemplo. Elaboraões narrativas como essas forjam uma fictícia vinculação entre investimento e qualidade educacional, recorrente nos textos: se o aumento do primeiro não representa necessariamente o aumento da segunda, mais verbas não importam ou não são o mais importante para a obtenção da qualidade educacional almejada.

- » “Ainda está plasmada na cabeça do brasileiro médio a idéia (sic) de que a boa escola é aquela com belas paredes pintadas, boa merenda, uma linda quadra poliesportiva e cheia de professores bem pagos e com muitos diplomas. Não entendem que esses são apenas supostos meios (a maioria de pequeno impacto no aprendizado), e não a finalidade do sistema escolar, que é educar as nossas crianças. [...] Enquanto prosperar a mentalidade patrimonialista e elitista dos que estão no poder, não duvido que políticos usem verba obtida em falcatruas para construir boas escolas públicas para seus filhos e chegados” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *De quando a lei substitui a democracia*, Gustavo loschpe, 24.11.2007).

- » “Considerados todos os níveis de ensino, o Brasil investe 4,4% do PIB contra 4,9% da média da OCDE, que pode ser definida como o clube dos países mais ricos do planeta. [...] Nosso problema, assim, não é tanto o nível de investimento e muito mais os péssimos resultados que obtemos para o dinheiro que já colocamos no setor” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Demagogia educacional*, Hélio Schwartsman, 29.12.2012).
- » “O cálculo de proporção direta, aliás, não se aplica à relação entre verba disponível e qualidade da educação. As despesas no setor elevaram-se em São Paulo e no país ao longo dos anos de bonança econômica, sem melhora correspondente do nível de ensino” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Regra de três*, 04.02.2017).
- » “Esse aumento substancial dos gastos por aluno na rede pública, no entanto, não resultou em melhorias correspondentes do desempenho. [...] Em conclusão, não há evidências de que aumentos adicionais nos gastos com educação resultem em melhor desempenho de aprendizagem. Não é simplesmente que a crise fiscal não permita que mais recursos sejam destinados à educação. É preciso reconhecer que os desafios do sistema educacional brasileiro são muito mais complexos” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *É preciso gastar mais com educação no Brasil?*, Antonio Nucifora, 25.09.2018).

O terceiro eixo narrativo informa que o Brasil estaria gastando mal em educação. O Estado brasileiro, representado por sua estrutura diversa de governos nacional e subnacionais, seria corrupto, ineficiente, sem coordenação e, assim, desperdiçaria recursos nesta e em outras áreas de política. Faltariam criatividade, inovação e capacidade de gestão por parte de governantes e gestores escolares. O fato de nações com menor ou igual proporção de gastos por aluno obterem notas superiores às dos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um dos dados mobilizados com frequência para referendar tal ideia. Compartilhando o raciocínio de que não há como ou por que investir mais em educação, a solução, portanto, estaria na melhor administração dos recursos disponíveis, isto é, em um “choque de gestão”.

Há uma elaboração narrativa que se torna comum em parte destes textos: gestores e professores engajados seriam capazes de driblar a escassez de recursos, atuando sem dependência deles ou mesmo economizando-os. Nos artigos, são exploradas histórias locais de suposto sucesso, em que gestores estaduais ou municipais, diretores escolares e professores transformaram suas realidades apesar das adversidades. Não se discorda aqui da centralidade das gestões educacional e escolar ou mesmo da importância de atuações inovadoras. Trata-se apenas de elucidar um mecanismo discursivo de apagamento: a aclamada atuação engajada não elimina a cesta complexa de questões

basilares, estruturais e sociológicas que circundam o aprendizado, como infraestrutura escolar, merenda, salários e carreiras dos profissionais da educação, currículo e materiais, oportunidades de estudantes, relações familiares, desigualdades sociais etc. Corre-se o risco de se prender ao paradoxo de que uma boa gestão superaria qualquer carência, logo, novamente, recursos públicos não seriam importantes. Não à toa, os casos de superação relatados costumam envolver a participação de organizações privadas e sua inteligência gerencial, ou seja, dispensam recursos e capacidades institucionais públicas – os exemplos de “parcerias” com essas instituições serão abordados em tópico adiante.

- » “Ana Lúcia e Marcos fazem parte de uma mobilização para melhorar o ensino público. [...] A mobilização dos pais, cobrando dos professores e do diretor mais empenho, por si só, já exerceria efeito, como demonstram estudos em todo o mundo. Ana Lúcia, entretanto, mesmo ficando com o primeiro lugar, não está satisfeita: ‘Podemos ir muito mais longe, mesmo sem ter mais dinheiro, desde que aumente, cada vez mais, o empenho da direção’” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Lição de um triângulo amoroso*, Gilberto Dimenstein, 01.07.2007).
- » “A principal resposta política à demanda das ruas por educação melhor foi ressuscitar planos para ampliar investimentos. A discussão é controversa e pula uma etapa essencial do debate que deveria precedê-la: em que, afinal, é preciso investir? [...] Essas descobertas mostram que, antes de pensar em aumentar gastos, é preciso aprender a administrá-los melhor” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Dilemas da educação*, Érica Fraga, 07.08.2013).
- » “Entretanto, nenhuma dessas iniciativas obterá eficácia isoladamente ou sem um choque de gestão nas escolas públicas. [...] Nenhum deles se opõe a aumentar recursos para a educação. Mas, sem um plano mais concreto, observam, seria imprudente dobrá-los dos atuais 5,2% do PIB para 10%, como estipula o PNE. [...] Segundo Menezes Filho, o sucesso de Sobral pode ser resumido numa palavra: gestão” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Educação fora da caixa*, 27.12.2015).
- » “Urge que se aprenda algo com experiências de administrações que fizeram mais com menos recursos” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Opções paulistas*, 16.09.2018).
- » “O Brasil aplica 6% do PIB em educação, mais do que 83% dos países. O governo federal aumentou o gasto em educação básica ao ritmo de 7% ao ano acima da inflação, na última década. E os resultados nos testes de avaliação parecem o eletrocardiograma de um morto. Gastamos mais que Indonésia, México ou Colômbia

e próximo aos valores de Chile e Turquia, porém com resultados muito piores que os desses países nos exames internacionais" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Mais salário, menos educação*, Marcos Mendes, 15.02.2020).

Segundo Arelaro *et al.* (2020), a ideia de que "as verbas para a educação são suficientes, apenas são mal empregadas" é um "mito" que precisa ser desconstruído por todos os textos que tratam sobre financiamento educacional. "[...] ao contrário do que é afirmado através desse 'pré-conceito', um dos nós górdios da educação, em todos os níveis, é a insuficiência de recursos" (Arelaro *et al.*, 2020, p. 117). Mais ainda: não só os recursos educacionais públicos são escassos no contexto nacional; investigações recentes, entre elas as de Amaral (2021), Farenzena (2021) e do documento Não é uma crise [...] (2021), abordadas no primeiro capítulo, vêm apontando que eles têm sido reduzidos nos últimos anos.

As três construções narrativas observadas nos editoriais e artigos – quais sejam: não há como investir mais em educação; o investimento é suficiente; é preciso melhorar a gestão do investimento – que integram a narrativa geral **"Investimos bem, gastamos mal"**, ao elaborarem suas argumentações e mobilizarem dados, reproduzem esse mito. Amparados pelo ideário neoliberal que roga a diminuição de gastos com políticas sociais e a incapacidade gerencial do Estado, os textos analisados desconsideram apontamentos de pesquisadores do financiamento educacional brasileiro e as manifestações coletivas da comunidade escolar e de entidades representativas da educação pública a respeito da insuficiência de recursos educacionais ou, mais seriamente, as tratam de forma depreciativa, como uma proposta velha, ultrapassada, "ressuscitada".

### 5.1.3 Professores(as): acomodação, má formação e corporativismo

Outro grupo de explicações para as deficiências da educação pública nacional, reproduzidas de modo recorrente nos editoriais e artigos de opinião analisados, concentra-se no papel e na atuação dos professores das escolas públicas. Conformando aquilo que a pesquisa entendeu pela narrativa **"Professores(as): acomodação, má formação e corporativismo"** (*Professor/a de escola pública*)<sup>6</sup>, em 43% dos editoriais e 17% dos artigos, a imagem do(a) professor(a) brasileiro(a) difundida é negativa.

---

6. De acordo com o Censo Escolar 2022, 96,3% dos docentes que atuam na educação infantil brasileira, 77,5% no ensino fundamental e 57,5% no ensino médio são do sexo feminino (Brasil, 2023a). A fim de assinalar tal representatividade, a autora opta por expressar a declinação de gênero no título desta narrativa.

Como ilustram os trechos selecionados, para estes textos – destacadamente os editoriais – os professores da educação básica brasileira estariam despreparados para o ofício, teriam “dificuldade de ensinar”, não saberiam utilizar o tempo em sala de aula e/ou necessitariam aprimorar sua formação na área. Os textos também informam que os professores compartilhariam certa tendência à acomodação profissional, à rotatividade em seus postos de trabalho, ao absenteísmo, à greve e à aposentadoria precoce – esta última, acrescentando despesas à folha de pagamentos do Estado.

- » “Progressos na qualidade educacional, como se sabe, são lentos e exigem grande empenho na qualificação dos professores, assim como no combate, que mal se inicia, ao absenteísmo endêmico na categoria e aos fatores de desestímulo que o originam” (*Folha de S.Paulo*, Editorial **Conta complicada**, 15.03.2008).
- » “O problema, de acordo com a análise de Naércio Aquino Menezes Filho, professor do Insper e da USP, continua sendo o mesmo que o menino Marcelo constatou nos anos 80: o problema da escola pública é a falta de professores. Ou porque se licenciam, ou porque fazem greve, ou porque simplesmente não comparecem. ‘Se isso ocorresse em uma escola privada os professores faltantes fatalmente seriam demitidos’” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **A diferença entre escola pública e particular é a presença do professor**, Marcelo Soares, 01.12.2012).
- » “A autonomia é de fato ótima, desde que você tenha professores excepcionais. E o problema é que, por uma fatalidade estatística, contamos com poucos docentes muito bons, uma grande massa de mestres medianos e alguns bem ruinzinhos. [...] Já passamos muito tempo apostando na autonomia aos professores e os resultados estão longe de brilhantes” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Currículo nacional**, Hélio Schwartzman, 21.03.2014).
- » “Por outro lado, o comprometimento dos próprios professores com a educação deixa muito a desejar, como mostram os números de absenteísmo e atrasos. Os professores agem assim porque a sociedade não os valoriza? Ou a sociedade não os valoriza porque eles agem assim?” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Culpa de recorde brasileiro em abuso contra professor é nossa**, Érica Fraga, 30.08.2017).

Em quantidade marcadamente inferior, um grupo desses textos – cerca de 3% do conjunto total de editoriais e 2% dos artigos – explica a má formação dos professores em razão de deficiências específicas dos cursos superiores de pedagogia. Estes preparariam para “uma militância de intelectuais orgânicos”, seriam focados em teorias pedagógicas e ideologias “superadas”, em “debater os grandes pensadores da educação” em detri-

mento de ensinar a prática profissional. Alinhada a esta concepção, ainda que nem sempre diretamente nos textos, está aquela que remete aos professores a “doutrinação” de seus alunos. Os trechos a seguir ilustram tais abordagens.

- » “O trabalho concreto em sala de aula é colocado no segundo plano, enfatizando a aplicação de conhecimentos filosóficos, antropológicos, políticos, históricos e econômicos à educação. A bibliografia adotada nos cursos ratifica o que ora afirmamos - são autores, com honrosas exceções, que apresentam temas de ideologias superadas, em prejuízo da parte referente ao trabalho do professor em sala de aula” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Educação em crise*, Arnaldo Niskier, 12.12.2008).
- » “Passou da hora de romper com o dogmatismo ideológico das universidades e núcleos que propagam ideias equivocadas e ineficientes há décadas. É preciso avaliar o resultado das décadas de cursos inócuos para capacitar professores” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Corporativismo, de novo, contra a educação*, João Batista Araújo e Oliveira, 27.11.2012).
- » “A ela se soma, em muitos centros, a predominância entre educadores de uma cultura esquerdista que os leva a confundir seu papel em sala de aula com o de doutrinadores. Como definiu sem rodeios um sindicato do ramo, o professor seria um ‘personagem indispensável nas lutas de classe’” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Na base da ideologia*, 15.05.2016).
- » “Há um total divórcio entre o que é ensinado em licenciaturas e a realidade do chão da escola. Fazendo um paralelo com a profissão de médico, cujo curso na universidade tem diálogo constante com a prática, o que fazemos para formar professores seria o equivalente a dar-lhes aulas sobre sociologia da medicina, história da medicina, filosofia da medicina e depois pedir a esses médicos recém-formados que operem um paciente” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Melhorar a profissão de professor é um bom começo*, Claudia Costin, 01.02.2019).

Os editoriais e artigos que versam sobre as problemáticas da atuação docente, dentro da narrativa geral *Professor(a) de escola pública*, também reproduzem uma negação dos professores como categoria profissional organizada. O interesse dos sindicatos de profissionais da educação é posicionado como contrário ao interesse dos alunos e das famílias. A condição do(a) professor(a) enquanto trabalhador(a), com seus órgãos de representação e demandas, é tratada como perturbação à ordem da rotina escolar e, assim sendo, como condição prejudicial à educação pública. Tais textos constituem-se, portanto, de uma inversão de valores dissimulada. Direitos trabalhistas e condições de traba-

lho conquistados, bem como novas reivindicações para mantê-los ou aprimorá-los, são colocados como "benefícios", "vantagens", "igualitarismo", "privilégios", "corporativismo", "nivelamento por baixo", "convite à acomodação", "incentivos perversos" ou "pretexto" docente para faltar e fazer greves.

- » "Devemos examinar esses dados com certa atenção porque, primeiro, vêm de um sindicato, que tende a exagerar seus dramas para exigir benefícios à categoria, e, segundo, porque existe uma indústria da licença médica, vista quase como um direito adquirido para compensar tantas adversidades" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A tragédia dos professores enlouquecidos*, Gilberto Dimenstein, 14.10.2007).
- » "Uma parcela da categoria, sob o pretexto de más condições de trabalho e remuneração, especializou-se em aproveitar brechas da legislação leniente para ausentar-se da sala de aula. Acredita prejudicar o governo, mas na prática causa mais dano aos próprios alunos. Ninguém duvida, a não ser sindicalistas dispostos a defender o indefensável, de que a falta do professor resulta num dia letivo perdido" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Mais e melhores aulas*, 30.12.2007).
- » "No Estado de São Paulo, professores têm abonadas até 32 ausências por ano (um mês extra de férias!, diriam alguns). O reflexo dessa política na rede oficial se mede numa taxa de absenteísmo de 12,8%, contra menos de 1% em escolas privadas. Se isso não contribui para a fama de vagabundo, é difícil imaginar o que possa fazê-lo" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A volta da filosofia*, Hélio Schwartzman, 12.06.2008).
- » "Os grevistas pretextam mais uma vez defender as condições de trabalho e a qualidade do ensino. Na prática, usam o estorvo impingido aos pais e estudantes como ferramenta de pressão sobre o governo do Estado para alcançar metas corporativistas estreitas. Sempre defenderam o duvidoso direito de continuar faltando, em média, 32 dias por ano. Agora reivindicam a manutenção do privilégio de transferir-se a qualquer tempo" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Mais uma greve*, 18.06.2008).
- » "Para maior folga de recursos no futuro, a revisão das aposentadorias do setor público afigura-se imprescindível. Entretanto os servidores, professores em particular, resistem ferozmente a qualquer mudança em seus privilégios" (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Ensino engessado*, 09.06.2017).

Sobre este tópico, desperta interesse uma repetição narrativa encontrada para contrariar a atuação organizada da categoria docente – repetição essa não apenas ideológica ou figurada, mas literal. Os editoriais de 27 de julho de 2007 e 14 de fevereiro de 2008, ao comentarem o mesmo programa do Governo do Estado de São Paulo para pagamento

de bonificações por desempenho a professores das escolas públicas de sua rede ensino, curiosamente, reproduzem de modo literal a descaracterização das demandas sindicais, conforme demonstrado a seguir.

- » “O igualitarismo pretendido por sindicatos é um convite à acomodação. Ao nivelar todos os docentes, dos mais ativos àqueles que pouco ou nada contribuem para o aprendizado de seus alunos, ele empurra o conjunto para a mediocridade” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Prêmio ao bom professor*, 27.07.2007).
- » “O igualitarismo pretendido por essas entidades, entretanto, é um convite à acomodação. Ao nivelar todos os docentes, dos mais ativos àqueles que pouco ou nada contribuem para o aprendizado de seus alunos, ele empurra o conjunto para a mediocridade” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Pacto com a excelência*, 14.02.2008).

Ainda que possamos creditar a autocópia literal a um deslize eventual ou aos prazos estreitos para a elaboração de textos na prática jornalística, é inevitável refletir criticamente sobre a reprodução mecânica de opinião a respeito do tema por parte do veículo que figura entre aqueles de maior circulação nacional – como se para a atuação organizada da categoria profissional docente houvesse uma espécie de arquivo de argumentos definitivos a serem integrados aos editoriais. Tão relegada à marginalidade é a atuação sindical docente por parte do veículo que, contra ela, não é preciso sequer formatar, reelaborar ou atualizar argumentos; basta copiar e colar.

Ainda dentro das avaliações negativas direcionadas aos professores de escolas públicas desta narrativa, há editoriais e artigos que reconhecem como necessária a valorização da carreira docente, tornando-a mais atrativa, sobretudo com melhores condições salariais<sup>7</sup>. No entanto, é possível reconhecer mecanismos discursivos de escamotear a valorização salarial. Quando a defesa da valorização salarial aparece nos textos, contraditoriamente, é desconstruída por justificativas subsequentes como: **1)** não há recursos; **2)** a categoria já ganha o suficiente; e **3)** estimulará a acomodação profissional. Os excertos selecionados na sequência representam tais mecanismos.

---

**7.** O piso salarial e a progressão funcional estão entre as disposições que integram a concepção de valorização dos(as) profissionais da educação da LDB: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho” (Brasil, 1996, tit. VI, art. 67).

Um desses mecanismos, mobilizado com frequência, pode ser assim esclarecido: em um primeiro momento, há uma simplificação e deslocamento da questão salarial. Seu status de direito de trabalhadores da educação para sobrevivência e reprodução da força de trabalho e, sobretudo, reflexo de luta coletiva, é reduzido, passando o salário a figurar lado a lado a outras condições do processo educativo. A estratégia discursiva, de modo similar ao “enquadramento por associação” de Guilbert (2020), abordado no segundo capítulo, faz parecer que inovações em currículo, gestão ou infraestrutura escolar são da mesma natureza e categoria que salários dignos aos profissionais da educação. Nestes textos, então, a necessidade de melhores salários pode até ser reconhecida – muitas vezes, o é de maneira explícita em seus títulos – mas, paradoxalmente, alega-se que outros incrementos pedagógicos ou infraestruturais são tão ou mais importantes, urgentes ou eficazes para a melhoria da qualidade educacional. A fim de salientar a incoerência do mecanismo, pode-se esboçar um paralelo com outra área pela seguinte assertiva ficcional: “médicos trabalharão bem e motivados não apenas se tiverem bons salários, mas também se tiverem bons aparelhos medidores de pressão”. Apesar dos dois elementos serem importantes para um bom atendimento médico, não são equiparáveis ou intercambiáveis – não se trata de preterir um a outro.

Em um segundo momento do mecanismo discursivo, a redução de status das condições salariais permite outra simplificação: mais salário não garante necessariamente mais qualidade na educação pública. Tal correspondência forjada entre salário e qualidade educacional abre, deste modo, a possibilidade para negar que a variável “salário” tenha algum impacto no processo educativo. De fato, há artigos em que esta narrativa aparece. Mesmo o direito de greve para reivindicar melhores condições salariais, como já indicado, é questionado, caracterizado como prejudicial à rotina escolar. Dissociar o salário como elemento fundamental do processo educativo é rejeitar a condição inegociável de trabalhador(a) do(a) professor(a). Afinal, o(a) professor(a) é um(a) profissional que desempenha suas atividades funcionais, devendo ser adequadamente remunerado(a) por elas, como qualquer outro profissional do mercado de trabalho – e não um(a) voluntário(a) ou missionário(a) disposto(a) a executar atribuições diversas sem remuneração.

- » “Se o dinheiro fosse tão importante, então os países com os melhores salários para os professores - Alemanha, Espanha e Suíça - teriam presumivelmente sistemas de ensino posicionados entre os melhores. E isso não procede. Na prática, os países com melhor desempenho pagam salários não superiores à média” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O que funciona na educação: as lições segundo a McKinsey*, traduzido da “*Economist*” por Paulo Migliacci, autoria não indicada, 28.10.2007).

- » “A inevitável pergunta é a seguinte: aumentar o salário dos professores necessariamente melhora o desempenho dos alunos? A nota dos alunos de São Paulo apenas confirma o que se constatou em várias partes e desmontam (sic) os argumentos dos sindicatos - não há relação direta entre mais dinheiro no bolso dos professores e melhor desempenho dos alunos” (*Folha de S.Paulo*, Artigo ***Você seria professor de escola pública?***, Gilberto Dimenstein, 31.05.2009).
- » “Alguns mestres argumentarão que ganhar mal é um enorme transtorno. Não há dúvida, mas a corda está arrebentando do lado mais fraco, que é o aluno. [...] O que resulta disso tudo é a necessidade de rever a forma de reivindicar do magistério. A greve é um recurso extremo, mas seguramente não pode sacrificar o aluno” (*Folha de S.Paulo*, Artigo ***O preço alto da greve***, Arnaldo Niskier, 02.08.2015).
- » “Recursos para pesquisa e salários de professores, embora sejam necessários, devem ser cuidadosamente pensados, com mecanismos eficazes de reavaliação e correção. A praga do direito adquirido, um conceito absurdo, torna o Brasil particularmente vulnerável a erros de contratação, ou de compromisso com gastos que têm ligação direta a grupos sociais bem organizados: entrou na fila para receber recursos do Estado, não sai mais” (*Folha de S.Paulo*, Artigo ***Excesso de faltas leva recursos educacionais para o lixo, diz especialista***, Ilona Becskeházy, 03.11.2018).
- » “Elevar a remuneração dos docentes é em geral desejável, mas não corresponde necessariamente a elevar a qualidade do aprendizado” (*Folha de S.Paulo*, Editorial ***Babel do Fundeb***, 20.07.2020).

O ataque geral à força de trabalho integra o rol de princípios e práticas neoliberais, como apontado no capítulo inicial (Harvey, 2014). Enfraquecer sindicatos e outras instituições que defendem os direitos dos trabalhadores organizados, fragilizando o poder de mobilização e negociação de categorias profissionais e individualizando o trabalhador, é condição almejada para o funcionamento do livre mercado. Considerando as implicações decorrentes desse cenário na educação pública, cada vez mais, dá-se a precarização das relações de trabalho desses sujeitos (Barbosa *et al.*, 2022; Venco, 2019, 2021, 2023).

A caracterização negativa dos profissionais da educação pública feita por 43% dos editoriais e 17% dos artigos investigados, especialmente tratando-os como “inimigos da educação pública” – no sentido da estratégia de evocar inimigos na espetacularização midiática, identificada por Edelman (1988) – não foge a esse ataque à força de trabalho.

Pelo contrário, vê-se que a investida se dá em duas dimensões: primeiro, enquanto trabalhador(a) geral no capitalismo neoliberal, os professores têm seus direitos e modos de organização de classe perseguidos como todos os demais trabalhadores; segundo, enquanto agentes do Estado no capitalismo neoliberal, os professores são avaliados – como de resto acontece com outros representantes do funcionalismo público – como acomodados, inábeis, faltantes. Um dos artigos citados acima<sup>8</sup>, recorde-se, assinala a “fama de vagabundo” do(a) professor(a) de escola pública no Brasil.

#### 5.1.4 Avaliar é responsabilizar

Entre as soluções vislumbradas pelo grupo de editoriais e artigos de opinião analisados para melhorar a qualidade da educação pública brasileira está a avaliação educacional traduzida por processos em larga escala e ranqueamentos. 39% dos editoriais e 15% dos artigos compartilham este aspecto característico da narrativa **“Avaliar é responsabilizar”** (*Avaliação educacional*).

Também neste caso, os textos que reproduzem esta narrativa criam um deslocamento do conceito de avaliação educacional em dois movimentos narrativos. Primeiro, parte-se do pressuposto de que não se conheceria a educação pública brasileira, de que não haveria dados concretos sobre ela e, portanto, projetos e políticas seriam fruto de “achismo” educacional. Logo, a necessidade de melhorar sua qualidade dependeria justamente da mensuração efetiva de sua qualidade: há que saber o ponto de partida para planejar o ponto de chegada.

Esta função simples e correta de planejamento, no entanto, é radicalizada e ajuda a legitimar uma cultura de obsessão por “resultados educacionais”, que integra o ideário das reformas educacionais contemporâneas já abordado por Adrião (2022), Ball e Youdell (2007), Freitas (2018), Gentili e Silva (2015), Laval (2019) e Ravitch (2011). Métricas e indicadores, que deveriam contribuir para proporcionar leituras informadas a respeito de cada cenário e embasar ações coerentes que incidam sobre eles, transformam-se em índices de avanços ou retrocessos. Os textos reduzem, então, mais uma vez, o processo educacional: o desempenho de estudantes em testes padronizados e massivos é sacralizado como indicador principal da qualidade educacional.

---

8. Artigo *A volta da filosofia*, de autoria de Hélio Schwartzman, publicado na *Folha de S.Paulo*, em 12 de junho de 2008.

A vigilância passa a ser, então, elemento comum e desejável na rotina escolar. Numa lógica de controle de qualidade – importada da administração empresarial, como se viu anteriormente – pretende-se que a escola seja monitorada constantemente para averiguar se metas e mínimos de desempenho estão sendo cumpridos. Tais resultados educacionais, por fim, acabam convertidos em rankings que posicionam as melhores e piores escolas e são amplamente publicizados, naturalizando a competição entre instituições, regiões e países. O raciocínio é que monitoramento e comparação gerariam um estímulo à persecução de melhorias. Mensurar a qualidade levaria, deste modo, à melhoria da qualidade.

- » “Nos seus primeiros anos de existência, o MEC divulgava somente as notas individuais. Mais recentemente, as médias dos alunos de cada escola passaram a ser divulgadas. A partir delas, a imprensa elabora rankings de escolas, o que desperta muito interesse na sociedade. Esses rankings são importantes para os pais escolherem melhor a escola dos filhos. Isso gera pressão pela melhoria do ensino nas escolas que não vão bem, o que tende a melhorar o nível do ensino como um todo” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Enem gera pressão positiva no ensino*, Naércio Menezes Filho, 09.10.2009).
- » “O que significa ‘boa educação’, ‘boa saúde’ e ‘boa segurança’? O que é ‘boa’ para um pode não ser para outro. Precisamos de indicadores simples e transparentes (ainda que imprecisos) que meçam numericamente o desempenho destes sistemas nas esferas municipal, estadual e federal. No caso da educação já temos o Ideb e o Enem, além do Pisa internacional. A existência desses indicadores é uma vitória e um grande avanço para nosso país. Não interessa se esses indicadores são perfeitos ou imperfeitos ou ainda que possamos, no futuro, melhorá-los. Tudo é sujeito a críticas. O fato importante é que eles existem e estão movendo a máquina operacional da educação pública em seus três níveis, no sentido de melhorias contínuas” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Carta ao Planalto sobre a atuação da máquina operacional do Estado*, Vicente Falconi, 02.12.2014).
- » “Pois é de fraqueza na vigilância que padece o ensino oficial no Brasil. Se o termo incomoda, pela associação indesejável com autoritarismo, que seja substituído por ‘monitoramento’. Ruim é deixar que a carência de dados minuciosos faça prosperar a cultura da leniência com desempenhos medíocres” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Vigiar e polir*, 05.09.2015).
- » “O secretário tem uma sala de situação onde monitora sistematicamente a aprendizagem em todas as escolas. Ainda há muito o que fazer, mas o exemplo do Ceará

mostra que, sim, mesmo em Estados de menor nível socioeconômico, com problemas como crime e vulnerabilidade, é possível avançar e garantir o direito de aprender de todos" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *É possível melhorar a qualidade da educação no Brasil*, Claudia Costin, 10.11.2017).

- » "Porém, há certo consenso de que é preciso continuar avaliando a educação pública. Afinal, a realidade se impôs. Várias cidades e Estados brasileiros progrediram quando saíram do achismo e abraçaram a ciência educacional" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *MEC flerta com vampetismo nas avaliações educacionais*, Leandro Beguoci, 23.01.2019).

O segundo movimento narrativo é o da responsabilização pelos resultados encontrados, ou seja, a avaliação ganha uma nova missão para além de gerar informações sobre a realidade educacional e embasar ações de fomento de seu progresso. Nestes casos, não basta avaliar, é preciso responsabilizar professores, diretores, gestores e governos pelos bons ou maus resultados da educação. Dentro desta concepção, a palavra de ordem é "mérito". Reconhecer e premiar o mérito é lugar comum nos textos que abordam a avaliação educacional enquadrados nesta narrativa. Projetos ou iniciativas governamentais de bonificação de profissionais e de escolas pelo cumprimento de metas e/ou de vinculação de salários ao desempenho dos estudantes em testes são abordados de modo positivo. A lógica é a de que a vinculação de salários de professores e gestores ao desempenho de estudantes criaria incentivos e motivaria os profissionais a melhorarem sua atuação e a buscarem soluções para os problemas locais.

Seguindo esta hipotética política "motivacional", por diversas vezes, articulistas e jornalistas argumentam que premiar professores é mais eficaz que proporcionar melhores condições salariais à categoria. Aos que se contrapõem a este entendimento – sindicatos, sobretudo – reserva-se o juízo de um suposto temor aos sistemas de mérito por acomodação profissional ou, como alguns textos indicam, uma "mediocridade" na atuação. Ainda que seja uma fala isolada, um dos artigos, cujo trecho é citado na sequência, compara alunos a "escravos" e sugere que estudantes também sejam recompensados com "dinheiro vivo" pelo seu bom desempenho escolar.

Deve-se lembrar, ainda, que o outro lado da premiação do mérito é a punição. Há editoriais e artigos que até mesmo concordam com projetos que sugerem às escolas públicas do país exibirem, em painéis junto a suas entradas, suas notas no Ideb. Taxar escolas, professores e alunos como "ruins" também produziria neles um desejo de mudança. Mais radicais, ainda que não estejam presentes na educação pública nacional, experiências de demissão de professores e diretores e mesmo do fechamento de

escolas por mau desempenho – encontradas em outros países, especialmente com as escolas *charter* estadunidenses – são citadas como exemplos de ações que visam a melhoria da qualidade educacional.

Também há artigos que mencionam e endossam a proposta de criação de um desenho específico de Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), projetando para o dispositivo a alteração das regras de repasse do Fundef/Fundeb da União a estados e municípios: transferências de recursos deveriam ser condicionadas aos índices de desempenho educacional de cada localidade. Ademais, a responsabilização legal de governadores e prefeitos que não cumpram metas prévias de desempenho, ou seja, as “punições”, funcionariam como estímulo para a melhoria da qualidade educacional. Há que se lembrar que a criação de uma LRE que assegure um padrão de qualidade da educação básica, mas sem qualquer relação de origem com bonificações ou punições, é estratégia prevista no Plano Nacional de Educação 2014-2024<sup>9</sup>.

- » “Salário e carreira são fundamentais, mas igualmente importante é reconhecer o bom profissional. Criar incentivos para melhorar o desempenho dos estudantes é essencial. Temos escolas com igual estrutura, no mesmo bairro e com perfil de alunos semelhante, mas com resultados muito diferentes. [...] Isonomia salarial, sozinha, não resolve os problemas da educação pública brasileira. Uma política capaz de distinguir os mais dedicados e eficientes deve ser estimulada pelo gestor público” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O mérito do professor*, Maria Helena Guimarães de Castro, 15.10.2008).
- » “Essa proposta de punir o governador e o prefeito por causa do desempenho de suas escolas não é delírio. Está sendo articulada no Brasil, com apoio de entidades como Todos Pela Educação (onde está a elite empresarial e acadêmica), Unicef, Unesco, além de representantes de secretários estaduais e municipais, um movimento pela aprovação da Lei da Responsabilidade Educacional. Há uma possibilidade de que, no próximo mês, o Ministério da Educação prepare um projeto de lei para ser discutido em audiências públicas e depois enviado ao Congresso” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Repitam a escola e os políticos. Não o aluno*, Gilberto Dimenstein, 15.02.2009).

---

9. Entre as estratégias para ampliação do investimento público em educação definidas em sua meta 20, o PNE prevê: “aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais” (Brasil, 2014).

- » “O conceito de responsabilização é central nas experiências de reforma educacional. A ideia é fazer com que os atores envolvidos no processo educacional sejam cobrados pelo desempenho dos alunos e, dessa forma, sejam criados incentivos para a melhoria do aprendizado. Uma maneira de fazer isso é através da divulgação pública das notas das escolas em exames padronizados, com o objetivo de gerar pressão por parte de pais e gestores sobre as escolas com piores resultados. Em geral, no entanto, são introduzidos mecanismos explícitos de recompensas e punições atrelados às metas educacionais, como a concessão de bônus para os professores de escolas que elevam o aprendizado de seus alunos” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Responsabilização em educação*, Fernando Veloso, 13.11.2010).
- » “Premiações por mérito, decerto, serão alternativas preferíveis aos reajustes salariais lineares – que tendem a nivelar por baixo o desempenho dos profissionais” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Ensino mal pago*, 23.06.2017).
- » “Educação pública de péssima qualidade: é o que mais concentra renda no Brasil, mas não motiva grandes manifestações. [...] Estranhamente, porém, é imensa a resistência – majoritariamente da esquerda – a uma reforma administrativa que insira mérito à rede pública, permita a demissão de professores ruins e estabeleça diferenciais de salários ligados à produtividade” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O país dos privilegiados*, Carlos Eduardo Gonçalves, 05.04.2017).
- » “É difícil que algo funcione sem um sistema de recompensas e de estímulos. São mínimos os prêmios reservados aos bons alunos na escola contemporânea. No máximo, ele se livra de recuperações e aborrecimentos em família. Mas não sei de presentes: um computador, um livro, uma chuteira que seja – nada. Vou além, e proponho dinheiro vivo. O aluno – qualquer aluno – é um escravo. Obrigam-no a estudar, sem que receba um tostão por isso. Passam-se 12 anos, e não aprendeu quase nada. Por que deveria? A escola é das coisas mais ineficientes que conheço. De professores, nem é preciso falar. Mas alunos também mereceriam recompensas” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Honra ao mérito*, Marcelo Coelho, 12.07.2017).

A compreensão da avaliação educacional como aparato de vigilância e responsabilização também se reproduz, nos textos, por meio de abordagens sobre o papel dos pais e das famílias. Uma suposta “omissão familiar” seria uma das justificativas para a má qualidade da educação pública brasileira. Se os pais e as famílias exercessem vigilância na atuação da escola e cobrassem mais as autoridades por melhores desempenhos, a educação pública nacional teria qualidade superior. Confunde-se, deste modo, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos – condição aspirada do processo educativo – com uma função

de controle e monitoramento de responsabilidade de órgãos e instrumentos oficiais. Para este grupo de textos, o não exercer de uma atuação policallesca e denunciasta por parte das famílias se traduziria numa suposta convivência com a má qualidade educacional.

Ainda nesta linha argumentativa, a divulgação de notas e o ranqueamento de escolas são tratados como importante ferramenta a subsidiar a atuação vigilante dos pais. Sabendo das posições de determinadas escolas, estes poderiam se mobilizar para exigir melhores condições educacionais e, em especial, seriam capazes de “escolher” as melhores instituições escolares para matricular seus filhos – numa alusão direta aos modelos de escolha escolar, *vouchers* e *charter schools* estadunidenses (Adrião, 2022; Freitas, 2018; Klees; Edwards Jr., 2015; Klees, 2020; Ravitch, 2011). Há artigos que mencionam, por exemplo, que pais verdadeiramente preocupados com a qualidade da educação, cientes da suposta má qualidade educacional das escolas públicas, optariam por matricular os filhos em instituições privadas.

- » “Uma das chaves do sucesso é a participação dos pais na escola – essa é uma das principais exigências da professora Inês. Pais e filhos, portanto, são obrigados a seguir uma disciplina. A secretária de Educação de Sertãozinho, Maria Dirma Bonomi, conta que os pais são os primeiros a reclamar contra professores considerados ruins. Não são apenas os burocratas, professores e sindicatos que dizem como deve ser a educação. Escola pública sem cobrança dos pais é como um produto livre das leis de defesa do consumidor” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Quatro lições da professora Inês*, Gilberto Dimenstein, 16.07.2006).
- » “E qual é a reação diante desse quadro? As pesquisas mostram que 70% das famílias de alunos de escolas públicas estão satisfeitas com o ensino que seus filhos recebem. Fica difícil decidir o que é mais grave: o cenário da educação ou nossa reação diante dele” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A grave patologia da educação brasileira*, Viviane Senna, 22.11.2010).
- » “A divulgação das notas por esse novo meio tem custo quase zero e possui o inegável efeito de aproximar os pais da escola de seus filhos. Ao ficar ciente do resultado, a família pode acompanhar mais atentamente o desempenho da instituição e exigir medidas concretas na busca de melhoria da qualidade do ensino. [...] O governo, assim como pais e alunos, deve almejar resultados mais ambiciosos na educação” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Notas na parede*, 29.06.2011).
- » “Há pais cegos, mas por quererem. Passei horas estudando o ranking do Enem. Descobri o que não está na superfície: para uma escola ir bem, basta participar de

uma farsa. [...] Professores fazem de conta que ensinaram. Alunos fazem cara de que aprenderam. Pais e sociedade babam em rankings do Enem. [...] Olho vivo, meus caros pais. Vocês também participam dessa trama" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Truque sujo no Enem*, Ricardo Semler, 06.11.2016).

- » "Se isso for verdade, ter as duas informações – notas no Enem e Ideb – não ajudaria a desmascarar as instituições com práticas enganosas e guiar os pais a tomar as decisões que lhes pareçam mais apropriadas? A pressão das famílias é uma arma valiosa para a melhora da educação" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Os pais não precisam ser protegidos da nota do Enem*, Érica Fraga, 29.03.2017).

O enquadramento descaracterizado da avaliação educacional, tratando-a como mecanismo de vigilância e de responsabilização dos profissionais da educação e, como consequência, de bonificação ou punição pelo desempenho aferido, reflete a cartilha de soluções que buscam reformar a educação pública, abordadas no primeiro capítulo. Longe de almejar a criação de instrumentos adequados e necessários para a responsabilização de governos subnacionais pela correta aplicação dos recursos destinados à área da educação – que seriam fundamentais, por exemplo – o que se vê defendido nas elaborações discursivas dos textos analisados é, mais uma vez, decorrência da compreensão do processo educativo como um bem ou serviço "produzido" pelos professores. Daí os necessários monitoramento e correção do processo de produção, o "controle de qualidade" capaz de garantir as condições finais desejadas.

### 5.1.5 Parcerias: educação pública é dever de todos

Um grupo de editoriais (18%) e artigos (25%) explora a narrativa "**Parcerias: educação pública é dever de todos**" (*Parcerias na educação*). Em linhas gerais, esta narrativa informa que, como responsabilidade de toda a sociedade, a educação pública deveria contar com "parcerias educacionais" com organizações não estatais na melhoria de suas condições de oferecimento. Tal narrativa é fundamentalmente guiada por três eixos argumentativos complementares: **1)** educação pública é responsabilidade de todos; **2)** o Estado não dá conta sozinho; **3)** o mercado e "terceiro setor" têm expertise para oferecer melhores soluções que o Estado.

No primeiro eixo, está a premissa de que caberia a todos os setores da sociedade o desafio de melhorar a educação pública. Em uma nação democrática, a colaboração da sociedade no projeto educacional, tendo assentos e espaços de construção, acompa-

nhamento e avaliação devidamente assegurados, é desejada e necessária. O texto constitucional brasileiro define: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]" (Brasil, 1988, cap. III, art. 205). Como argumento integrante da narrativa *Parcerias na educação*, no entanto, este valor democrático, socialmente aceito e almejado, é utilizado para legitimar a participação de empresários, organizações do mercado e do "terceiro setor" como "parceiras" do Estado na execução da política educacional, desresponsabilizando o próprio Estado em seu dever. Esse agir de "gente do bem" tanto na filantropia de risco como no voluntariado individual é festejado nos editoriais e artigos investigados.

À semelhança das "evidências neoliberais" identificadas por Guilbert (2020) e enunciadas no segundo capítulo, chamam atenção dois interessantes mecanismos discursivos dentro desse eixo. O primeiro diz respeito à utilização da voz coletiva abstrata – "todos", a "sociedade", a "comunidade" – para referendar a participação de atores específicos, principalmente o mercado e a filantropia de risco. Adrião, Croso e Marin (2022), por exemplo, ao investigarem as iniciativas de privatização da gestão educacional promovidas por estados brasileiros, nomeadas como Pactos ou Compromissos pela Educação, já haviam identificado esse chamamento à participação da sociedade na melhoria da educação pública. Apesar de invocar a participação geral, as instâncias paraestatais criadas pelos governos para acolher a sociedade civil, analisadas pelas autoras, contudo, eram majoritariamente formadas e lideradas por empresas e fundações de base empresarial ou familiar.

O segundo mecanismo discursivo deste primeiro eixo narrativo é o de associar em uma mesma posição e/ou comparar a atuação de atores com diferentes origens, modos de sobrevivência, capacidade de influência e, especialmente, interesses. Neste sentido, pode-se verificar este mecanismo nos textos investigados, por exemplo, quando estes listam os atores de toda a sociedade que devem se envolver com a educação pública – Igrejas, sindicatos, empresas, universidades etc. – sendo indiferentes às suas posições e objetivos diversos em relação à educação; ou quando dizem que empresários têm se dedicado mais à melhoria da educação pública que outros atores, entre eles, educadores e sindicatos de professores de escolas públicas.

No segundo eixo argumentativo desta narrativa, este desejado esforço de comprometimento da sociedade com a educação pública é aliado à suposta incapacidade da rede estatal de atender amplamente as questões educacionais. Assim sendo, a busca por alianças com o mercado e o "terceiro setor" para melhorar a qualidade da educação básica brasileira mostra-se uma necessidade para suprir carências institucionais estatais.

Restaria ao Estado o papel de financiador ou regulador da política educacional, direcionando seu planejamento e execução a outros atores.

- » “É um reflexo regional da crescente consciência de que o Estado sozinho não é capaz de resolver esses graves problemas num período curto de tempo. Muitas lideranças empresariais têm mostrado enorme sensibilidade, sublinhando claramente a importância de um esforço nacional para melhorar a cobertura e a qualidade da educação em seus respectivos países e têm procurado uma forma concreta de atuação nas ações de responsabilidade social” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Educação e responsabilidade social*, Paulo Renato Souza, 19.06.2006).
- » “Estamos cientes de que o Estado, sozinho, não pode superar os problemas de uma marginalização arraigada. Essa tarefa requer parceria com diferentes setores da sociedade civil: empresas, sindicatos, ONGs, universidades e igrejas. Na esfera internacional também: esforços nacionais precisam ser complementados por ações e metas globais” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A Comunidade Ibero-Americana*, Luiz Inácio Lula da Silva, 09.11.2007).
- » “A questão não deve ser minimizada: são quase 300 mil ONGs operando no Brasil. Não apenas pelo volume, estamos falando de um setor da sociedade civil que toma para si responsabilidade sobre os graves desequilíbrios sociais do país. Falamos, portanto, de um segmento da população que é gente do bem, que se penaliza com a sina dos excluídos (da saúde, da educação, das redes de proteção social) e arregaça as mangas para operar a inclusão” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *As ONGs e os óculos*, Evelyn Berg loschpe, 21.11.2007).
- » “Em países onde o problema da educação foi solucionado, houve uma ampla e efetiva mobilização da sociedade. [...] A pergunta é: o que você faz para contribuir para a solução desse problema? Se a educação é o maior desafio que o Brasil enfrenta, não podemos, como sociedade civil, simplesmente delegar a questão ao Estado e esperar dele solução, considerando suas conhecidas limitações de agilidade, gestão e restrições político-partidárias. É preciso se envolver!” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *PPP para a educação pública*, Jair Ribeiro, 24.12.2009).
- » “O primeiro avanço do documento está em abandonar o despropósito de 295 metas da versão anterior do PNE (2001-2010), em favor de um rol enxuto, com apenas 20 objetivos – na maioria quantificáveis e verificáveis. Vários dos alvos coincidem com propostas da sociedade civil, como as do Movimento Todos pela Educação e desta Folha” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Brasil nota 6*, 19.12.2010).

- » “Por fim, a intenção do governo é atrair a participação de famílias, empresas, sindicatos e outras entidades da sociedade civil no esforço de recuperação e aperfeiçoamento do ensino” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Educação paulista*, 04.12.2011).
- » “[...] coube a empresários (e não sindicatos) criar o mais importante movimento de pressão pela melhoria do ensino público (Todos pela Educação). Muitas das melhores experiências de desenvolvimento de tecnologias sociais são bancadas não com dinheiro público, mas privados” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Ricos e famosos, sejam maus, por favor*, Gilberto Dimenstein, 25.05.2012).
- » “O Brasil ocupa a 122ª posição no Índice de solidariedade. Podemos melhorar se fortalecermos a atuação conjunta da filantropia e do mercado, na solução de nossos desafios, reduzindo a dependência de soluções governamentais” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A importância dos fundos filantrópicos na educação*, Priscila Pasqualin, 10.02.2020).

O terceiro eixo argumentativo desta narrativa, por fim, endossa a ideia de que mercado e “terceiro setor” teriam mais conhecimentos para atuar adequadamente na educação pública que o Estado. Com sua experiência em gestão e inovações em tecnologias sociais, a elite empresarial e o “terceiro setor” seriam justamente os atores mais adequados a propor e implantar soluções para a educação pública. Diversas iniciativas de “parcerias” entre Estado e atores não estatais – nomeando-os diretamente ou não – são citadas pelo grupo de textos, como recuperam os trechos a seguir. Considerando a matriz proposta por Adrião (2018, 2022), abordada no primeiro capítulo, vê-se que as situações apresentadas pelos editoriais e artigos contemplam as três dimensões da privatização educacional, quais sejam, oferta educativa, gestão educacional e currículo.

Na dimensão da oferta educativa, entre as iniciativas mencionadas positivamente estão os **vouchers** a famílias, bolsas educacionais, escolas **charters**, isenção fiscal, subsídio público a organizações sociais via Fundeb e a experiência de escolas públicas criadas ou mantidas por entidades privadas. Na dimensão da gestão educacional ou escolar, por sua vez, incluem a participação de entidades privadas na construção, reformas ou gestão de escolas, na formação e qualificação de diretores e dirigentes, em consultorias e no planejamento e avaliação da política junto a instâncias e estruturas estatais. No âmbito da privatização curricular, são comentadas, entre outras, iniciativas de aplicativos e plataformas voltadas à educação, reformas curriculares, material didático desenvolvido por entidades privadas e participação de voluntários como professores. Os trechos a seguir, que comentam iniciativas diversas em redes diferentes, exemplificam tais menções.

- » “Nesta semana, a revista ‘Veja’ traz uma reportagem alentadora sobre o que está acontecendo nos municípios que adotaram parcerias entre escolas públicas e gestões particulares. A prefeitura entra com a administração das escolas e grupos particulares como o COC, o Anglo, o Positivo e o Objetivo cuidam da parte acadêmica. Trata-se de uma verdadeira revolução” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Educação nem tanto em frangalhos**, Barbara Gancia, 16.02.2007).
- » “Foi somente em 1999 que surgiu, em Indaiatuba (SP), a gestão terceirizada. Na capital paulista, o primeiro contrato desse tipo foi assinado em caráter emergencial em 6 de dezembro de 2001. Em 2006, o procedimento licitatório foi reformulado, implantando-se a corresponsabilização social das empresas terceirizadas. Era o início do modelo de gestão compartilhada ou de terceirização, o qual entrou em vigor no dia 10 de julho de 2007 e perdura até hoje, com abrangência de 78% das unidades da rede escolar do município de São Paulo” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Os custos da autogestão**, Fernando Capez, 21.02.2009).
- » “O empresário Jayme Garfinkel desenvolveu, numa favela paulista, um modelo de gestão de escolas públicas, proposta que já começa a correr o país. O executivo Marcos Magalhães, ex-presidente da Phillips, está mostrando, em Pernambuco, como melhorar a escola pública em parceria com a comunidade. Inspirado nas lições do professor Vicente Falcone, o movimento Brasil Competitivo ensina, de graça, governantes a gerir os recursos” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **O clube dos bilionários para os pobres**, Gilberto Dimenstein, 08.08.2010).
- » “Outro evento importante nesta semana é a visita do educador Salman Khan, fundador da KhanAcademy.org, ao Brasil. Com mais de 200 milhões de acessos, o canal no Youtube disponibiliza aulas na íntegra em quase todas as disciplinas (de biologia a matemática). No Brasil, as aulas estão sendo traduzidas ao português pela Fundação Lemann, que está trabalhando em parcerias com escolas públicas para levar esse material para dentro das salas de aula” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Educação aberta tem futuro para brasileiros**, Ronaldo Lemos, 14.01.2013).
- » “Para aperfeiçoar o processo, o governo estadual de São Paulo cria agora a iniciativa Líderes Públicos. Em convênio sem custo com o grupo Aliança, que reúne as fundações Brava e Lemann e os institutos Humanize e República, futuros dirigentes passarão por entrevistas com avaliadores externos. O propósito será aquilatar competências, tais como capacidade de tomar decisões, liderança, engajamento, resiliência e motivação” (*Folha de S.Paulo*, Editorial **Educação de resultados**, 03.04.2019).
- » “A Prefeitura de Porto Alegre fechou uma parceria com a Escola Aldeia Lumiar, instituição privada, sem fins lucrativos, que segue o método inovador trazido ao Brasil

pelo empresário Ricardo Semler. O governo irá pagar um valor por aluno inferior ao do sistema estatal e as crianças vão estudar em turno integral numa escola de qualidade, até então acessível a famílias de maior renda" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Escolas melhores para os mais pobres*, Fernando Schüller, 23.05.2019).

- » "Um indicativo vem da área da educação, a partir da pesquisa feita por Bruno Rodriguez, da FGV (Fundação Getulio Vargas), junto à rede de escolas públicas de Belo Horizonte, construídas e gerenciadas na forma de PPP. O modelo de gestão é híbrido. O parceiro privado faz a gestão operacional e os professores da rede municipal o trabalho pedagógico" (*Folha de S.Paulo*, Artigo *É um velho erro da tradição brasileira confundir o público com o estatal*, Fernando Schüller, 28.10.2020).

Tendo em vista o conjunto de editoriais e artigos que citam iniciativas de privatização da educação básica, avaliando-as positivamente, ou abordam a importância de políticas desta natureza, a **Tabela 6** e a **Tabela 7** apresentam todas as instituições não estatais que figuram nestes textos, também classificadas de acordo com a matriz de dimensões de privatização da política educacional de Adrião (2018, 2022). Três observações a respeito da construção das tabelas são importantes: **i)** um mesmo texto pode referenciar mais de uma dimensão de privatização; **ii)** como já alertado, nem todos os textos que destacam iniciativas privatistas nomeiam instituições que delas participam; **iii)** os atores indicados aparecem nos textos como os "parceiros" diretos dessas iniciativas, seus apoiadores ou aqueles que desenvolvem materiais, tecnologias e outros produtos educacionais a serem comercializados ou distribuídos a escolas públicas. Empresas e fundações e institutos privados, como se vê, representam quase a totalidade de atores mencionados.

**Tabela 6 – Menções a iniciativas de privatização da educação em editoriais sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020**

Dimensão	Total de textos com referência	Atores não estatais citados nos textos
Oferta	5 (3,5%)	Instituto Embraer de Educação e Pesquisa
Currículo	5 (3,5%)	-
Gestão	9 (6%)	Fundação Brava, Fundação Lemann, Instituto Humanize, Instituto República, Instituto Unibanco

Fonte: Elaboração própria a partir de matriz de Adrião (2022) e análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Tabela 7 - Menções a iniciativas de privatização da educação em artigos sobre educação pública - *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020

Dimensão	Total de textos com referência	Atores não estatais citados nos textos
Oferta	<b>65 (5,5%)</b>	Colégio Porto Seguro, Clube Palmeiras, Embraer, Escola Aldeia Lumiar, Facebook, Fundação Bill & Melinda Gates, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Administração (FIA) da USP, Fundação Itaú Social, Fundação Odebrecht, Instituto Fernand Braudel, Ismart, Nokia, Philips, Senai, Sesc, Sesi
Currículo	<b>64 (5,5%)</b>	Amazon, Associação Brasileira do Vestuário (Abravest), Banco Mundial, Brasil27, COC, Colégio Santa Cruz, Comunitas, Din4mo, Editora Abril, Editora FTD, Editora Record, Editora Sextante, Educar 3.0, Fundação Amazonas Sustentável, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Geekie, Instituto Arte na Escola, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Iguatemi, Instituto Fernand Braudel, Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Votorantim, Itaú BBA, Khan Academy, Leya Educação, Livo, Magia de Ler, Meritt, Mgov, Omydiar, Parceiros da Educação, Porto Seguro, Rede Globo, Sebrae, Sistema Anglo de Ensino, Sistema de Ensino Objetivo, Sistema Positivo de Ensino, Todos pela Educação, Universidade de Stanford, YPY
Gestão	<b>82 (7%)</b>	Ação Educativa, Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), BCG, Facebook, Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Santillana, Fundação Tide Setúbal, Fundação Vanzolini, Grupo Ultra, Iguatemi, INDG, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Fernand Braudel, Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Qualidade no Ensino (IQE), Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú, Meritt, Movimento Brasil Competitivo, Parceiros da Educação, Philips, Porto Seguro, PUC, Rede Globo, Santander, Todos pela Educação, Unesco, Unicef, YPY, 141 Soho

Fonte: Elaboração própria a partir de matriz de Adrião (2022) e análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Para o conjunto de artigos enquadrados na narrativa **“Parcerias: educação pública é dever de todos”**, há ainda grupo de textos (8%) que enfatiza a participação de famílias, professores, voluntários e instituições públicas ou privadas no desenvolvimento de projetos sociais e atividades extracurriculares junto a escolas públicas ou a seus alunos. Estas ações – que não foram contabilizadas nas tabelas anteriores – são expressas nos textos como exemplos de “engenharia comunitária” ou de “escola para além dos muros”, figurando como soluções para estender a jornada escolar num suposto desenho de educação integral sem necessidade de aumentar verbas públicas.

Outra característica do conjunto de artigos que também pode ser considerada um mecanismo discursivo da narrativa das *Parcerias da educação* é a repetição de casos específicos de “parcerias”, sobretudo em textos de mesma autoria. Entre os casos mencionados de modo mais recorrente está o da Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, localizada na Vila Madalena, bairro nobre da cidade de São Paulo, a mais rica do país. Coincidentemente, a escola situava-se a três quadras da casa do colunista Gilberto Dimenstein – autor da maior quantidade de artigos analisados. Em 2008, após anúncio de fechamento desta escola, um grupo de professores, pais e alunos se organizaram para buscar “parcerias” com colégios, fundações privadas e voluntários e, assim, conseguiram reformar e ocupar o espaço com cursos, oficinas e outras atividades (*Folha de S. Paulo*, Artigo *Como virei aluno de uma escola pública*, Gilberto Dimenstein, 28.12.2008). O caso da escola que, em razão da “engenharia comunitária” não foi fechada, foi mencionado em dez artigos do autor, publicados entre 2007 e 2010.

- » “Alunos, ex-alunos, pais e professores buscaram alianças para evitar o fechamento. Conseguiram apoio para a realização das mais diferentes oficinas – de português à dança, passando pela matemática, artes e comunicação. Pintaram a escola e transformaram um depósito abandonado num centro cultural, aberto à comunidade, para, além de levantar recursos, propiciar a interação de estudantes com artistas profissionais. [...] O projeto ainda está engatinhando, mas já despertou o interesse da Unesco, cujos dirigentes decidiram, na sexta-feira passada, sistematizá-lo para que seja apresentado como referência, de baixo custo, associando cultura e educação” (*Folha de S. Paulo*, Artigo *Quanto custa Renan Calheiros*, Gilberto Dimenstein, 16.09.2007).
- » “Essa movimentação levou o caso, documentado pela Fundação Paulo Vanzolini, da Poli, a ser usado em cursos de gestão escolar como exemplo de comunidade que atua no incremento da educação pública. A escola antes condenada passou a atrair alunos da rede privada” (*Folha de S. Paulo*, Artigo *A escola que está virando um jardim*, Gilberto Dimenstein, 12.12.2010).

A referência repetida a experiências educacionais pontuais, isoladas, de regiões, cidades ou escolas específicas pode contribuir para gerar o efeito “casos de sucesso”, já abordado por Freitas (2018). Conforme explica o autor, a identificação, destaque e publicização frequente de “casos de sucesso” na educação pública, prática comum na mídia brasileira – e endossada por institutos e fundações nacionais – acaba alçando iniciativas particulares, como a do município de Sobral, no estado do Ceará, ou esta da escola da Vila Madalena, mencionada nos artigos analisados, a modelos nacionais. Tal mecanismo não só garante uma espécie de selo de autoridade de “boa prática” a estas iniciativas, mas forja sua viabilidade de replicação em série em todo o país.

### 5.1.6 Educar para superar desigualdades e gerar crescimento econômico

Na esteira das críticas à qualidade educacional brasileira e de seu impacto para o desenvolvimento da sociedade, os editoriais e artigos também refletem a disputa de sentidos acerca da razão de ser da educação, isto é, a finalidade da educação e da escola contemporâneas na “lógica do ‘adaptar-se à realidade’” (Frigotto, 2015, p. 63). Embora figurem nos textos variadas atribuições presumidas como de responsabilidade prioritária da escola – do combate à violência social à promoção e atenção à saúde, por exemplo – nota-se a presença comum de duas construções narrativas em parte do conjunto de textos. Cerca de 18% dos editoriais e 18% dos artigos reproduzem a narrativa **“Educar para superar desigualdades e gerar crescimento econômico”** (*Finalidades educacionais*).

A primeira dessas construções narrativas explora a relação entre a educação e as desigualdades sociais e econômicas. Ainda que, nos textos, haja algum reconhecimento da influência das diferenças de origem dos estudantes e das condições externas à escola, há uma concepção compartilhada de que a educação ou a escola seriam “instrumentos” apropriados para superar tais diferenças e que, portanto, poderiam e deveriam reduzir as desigualdades da sociedade. Entre os mecanismos capazes de explicar tal operação, que se encontram difundidos nos textos, estão: **1)** ao garantir educação de qualidade, sobretudo nos primeiros anos do ciclo básico, a escola forneceria igualdade de oportunidades e, portanto, equipararia os pontos de partida dos estudantes; e **2)** a escola forneceria conhecimentos e ferramentas para que os estudantes possam vencer barreiras e desafios impostos pelas desigualdades e ascender socialmente.

Para esta construção narrativa, a condição socioeconômica das crianças e jovens da educação básica influenciaria o aprendizado, mas não o definiria. O fator determinante para

o aprendizado seria a qualidade da educação. A crítica presente nos textos, portanto, é a de que a escola pública brasileira, com sua “má qualidade”, estaria falhando em sua incumbência de interromper o “ciclo intergeracional de pobreza” e, assim sendo, inversamente, estaria contribuindo para a perpetuação e aprofundamento deste cenário.

- » “Num quadro como esse, não causa espanto que no Brasil, até agora, a escola não tenha se mostrado um instrumento eficiente para a inclusão social e a superação da desigualdade” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Mais tempo na escola*, 27.03.2006).
- » “Afim, é ela que dá a todos a igualdade de oportunidades, é na boa escola que pobres e ricos, nativos ou migrantes, aprendem a pescar, para não depender do peixe dado. É a escola que permite superar, ao mesmo tempo, os grandes desníveis sociais que marcam o Brasil e a dependência do crescente paternalismo de Estado” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *São Paulo, 453 anos: educação é o presente*, Gilberto Kassab, 25.01.2007).
- » “A mobilização em torno do projeto deve ser saudada como um sinal inequívoco do consenso tardio acerca da importância da educação para a superação de problemas crônicos do país” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Programa remendado*, 22.08.2011).
- » “Crianças e adolescentes de famílias desfavorecidas, mais expostas ao fracasso na escola e na vida, podem mudar seu script com um processo educativo consistente ao longo dos ensinamentos fundamental e médio. A família e a comunidade são responsáveis, mas sabemos que a escola deve – e pode – ser uma grande força a romper o ciclo intergeracional de pobreza e desesperança” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Ensino amplo para mundo mais complexo*, Viviane Senna, 01.11.2011).
- » “A escola pública de qualidade é a arma mais poderosa contra a armadilha intergeracional da pobreza” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *A escola pública que funciona*, Samuel Pessôa, 14.09.2014).
- » “A escola pública deveria favorecer a igualdade de oportunidades. Como regra, no entanto, alimenta o círculo de exclusão em que o aluno pobre vive desde o berço” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Nota perversa*, 06.10.2016).
- » “Na educação, por exemplo, nosso programa prevê investimento forte em creches e pré-escola para mudar esse sistema que perpetua as desigualdades. A educação, desde a primeira infância, é a chave para igualar oportunidades no futuro” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *Para o Brasil crescer com confiança*, Henrique Meirelles, 01.08.2018).

A segunda construção narrativa diz respeito à relação entre educação e economia ou en-

tre educação e mercado. Para os textos, a educação seria o “motor do crescimento econômico”, da geração de riqueza e inovação e, como consequência, do estímulo à maior competitividade internacional do país. Essa missão seria alcançada por meio da formação – especialmente no ensino médio – de mão de obra qualificada para o setor privado, que possa desempenhar variadas funções, de modo eficiente, e seja capaz de se adaptar a transformações nos ambientes de trabalho.

A qualificação para o trabalho como prerrogativa educacional é prevista constitucionalmente. A Constituição Federal de 1988 institui que a educação nacional deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, tít. I, art. 1º, inc. 2º). O que se alerta criticamente a respeito desta narrativa, então, não é sobre a relação entre educação e trabalho, mas sobre a responsabilização da educação básica pelo crescimento econômico ou ao seu não alinhamento como “fator econômico”, lesando o mercado.

Deste modo, dentro desta lógica argumentativa, a suposta má qualidade da educação pública se apresentaria como uma das explicações para o arrefecimento do crescimento da economia nacional e uma das condições a prejudicar a competitividade internacional brasileira. Há textos que explicam a capacitação fornecida por empresas a seus próprios funcionários e/ou a criação de escolas próprias como ação a suprir a má formação que a escola pública oferece à mão de obra que vem a ocupar postos de trabalho. As taxas de evasão no ensino médio brasileiro, reconhecidamente altas, são apontadas como a evidência da necessidade de reformas curriculares que tornariam a educação mais conectada à realidade, solucionando esse “gargalo”. Investir em ensino técnico, por exemplo, figuraria como uma das propostas para ajudar a reduzi-lo.

- » “Até um operário de chão de fábrica ou um trabalhador do campo precisam ter um nível mínimo de formação para poder adquirir experiência nesse mundo competitivo. A educação assume papel decisivo como contribuição para um processo sustentável de desenvolvimento econômico” (*Folha de S.Paulo*, Artigo *O tipo de cidadão que o Brasil precisa ter*, David Feffer, 23.06.2006).
- » “Se não por razões de equidade, ao menos por pragmatismo os brasileiros responsáveis já parecem dar-se conta de que como está o ensino não pode ficar: cidadãos mais cultos e qualificados são pré-requisito para participar do mercado internacional” (*Folha de S.Paulo*, Editorial *Uma avaliação dura*, 06.12.2007).

- » “A formação básica conciliada com a qualificação profissional representa um salto para o futuro, com a formação de bons profissionais para o mundo do trabalho, proporcionando aos jovens a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento do Estado e do nosso país” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Educação e trabalho: um salto para o futuro**, Geraldo Alckmin e Paulo Renato Souza, 28.07.2009).
- » “O crescimento da economia brasileira a taxas mais expressivas já esbarra no gargalo da educação. Empresas em busca de mão de obra capacitada são compelidas a promover o treinamento de candidatos a profissionais – pois saem da escola despreparados” (*Folha de S.Paulo*, Editorial **Ensino médio**, 02.06.2010).
- » “Sem um ensino inclusivo e que gere efetiva aprendizagem, o país não terá como competir no ambiente internacional e não terá as condições para abastecer os postos de trabalho que serão demandados por uma economia em franca modernização e expansão” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Lei de responsabilidade educacional**, Antonio Matias, 13.07.2010).
- » “A produtividade da economia nacional não avança por causa da baixa qualidade da educação pública e da carência de inovação nas empresas” (*Folha de S.Paulo*, Editorial **O básico do ensino**, 12.08.2018).
- » “Em resumo, falta atenção à importância da educação como fator econômico. Nem Dilma Rousseff, que criou o Pronatec, conseguiu que a pauta da esquerda incorporasse a produtividade do trabalhador e a competitividade de nossas empresas. [...] É hora de todos entenderem o vínculo necessário entre educação e economia. Ele tem que protagonizar o debate público” (*Folha de S.Paulo*, Artigo **Educação é grande ausente do debate econômico**, Renato Janine Ribeiro, 22.11.2018).

Filiado à teoria do capital humano (Schultz, 1973), explicitada no capítulo inicial, o ideário hegemônico por trás destas duas construções narrativas, entende, em síntese, que educação pública de qualidade pode corrigir desigualdades sociais e econômicas ao formar trabalhadores qualificados para as demandas do mercado de trabalho. No nível individual, a qualificação permitiria aos trabalhadores ascender socialmente; no nível coletivo, permitiria ao país melhor posição competitiva no mercado internacional.

Esse ideário, contudo, é erguido a partir de alguns apagamentos furtivos. Por um lado, as desigualdades sociais e econômicas passam, nos textos, por uma descaracterização como fenômeno gerado, construído. Sua origem como consequência do processo de desenvolvimento econômico capitalista e, portanto, como algo estrutural e sistêmico, é apagada. As condições de sua existência são silenciadas, dadas como inerentes à evolução da socie-

dade e não como escolhas políticas e econômicas. Assim sendo, a desigualdade é reduzida em sua importância, despolitizada, deixa de ser uma questão estrutural, de âmbito coletivo, e é tratada como problema da esfera do sujeito, do mérito, do investimento pessoal.

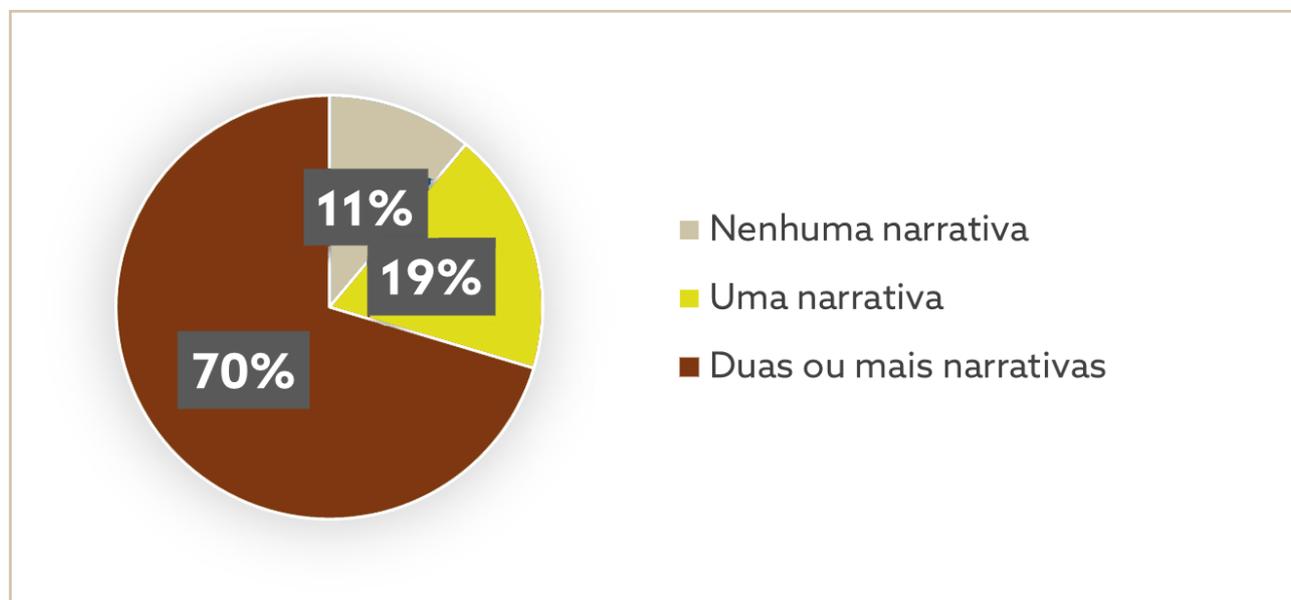
A superação da desigualdade, então, é abordada como algo a ser alcançado por meio do desenvolvimento individual desse novo sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019), da ascensão de profissionais escolarizados via mundo do trabalho. Não por acaso as reformas curriculares capitaneadas por institutos e fundações privadas nacionais têm como propósito a inserção de valores, qualidades ou “competências socioemocionais” alinhadas ao novo ideal de sujeito resiliente e empreendedor esperado pelo mercado de trabalho.

O apagamento daquilo que gera as desigualdades sociais está aliado a outro apagamento, àquele sobre a função da educação e a razão de existência da escola contemporânea. Como apregoa o pensamento neoliberal, mais crescimento econômico é a solução para resolver problemas sociais. Se a economia não está crescendo como poderia, a culpa só pode ser da má qualidade da educação, incapaz de fornecer mão de obra qualificada e superar desigualdades. Ao tratar a desigualdade como problema individual, como um desvio de rota que pode ser corrigido pela educação, produz-se a compreensão equivocada de que cabe também à escola “resolver” a desigualdade social, que basta igualar pontos de partida e conhecimentos compartilhados para que os indivíduos possam ascender socialmente, apesar das diferenças e carências que vão muito além dos muros escolares. A educação, portanto, é novamente instrumentalizada, subjugando-se também à dinâmica do mercado. A função da educação na formação crítica de seres humanos cidadãos, que compartilham valores democráticos e inclusivos para a convivência em sociedade, capazes de exercer seus direitos e deveres, é diminuída ou retirada de cena.

## 5.2 Mudanças e continuidades em 16 anos de publicações

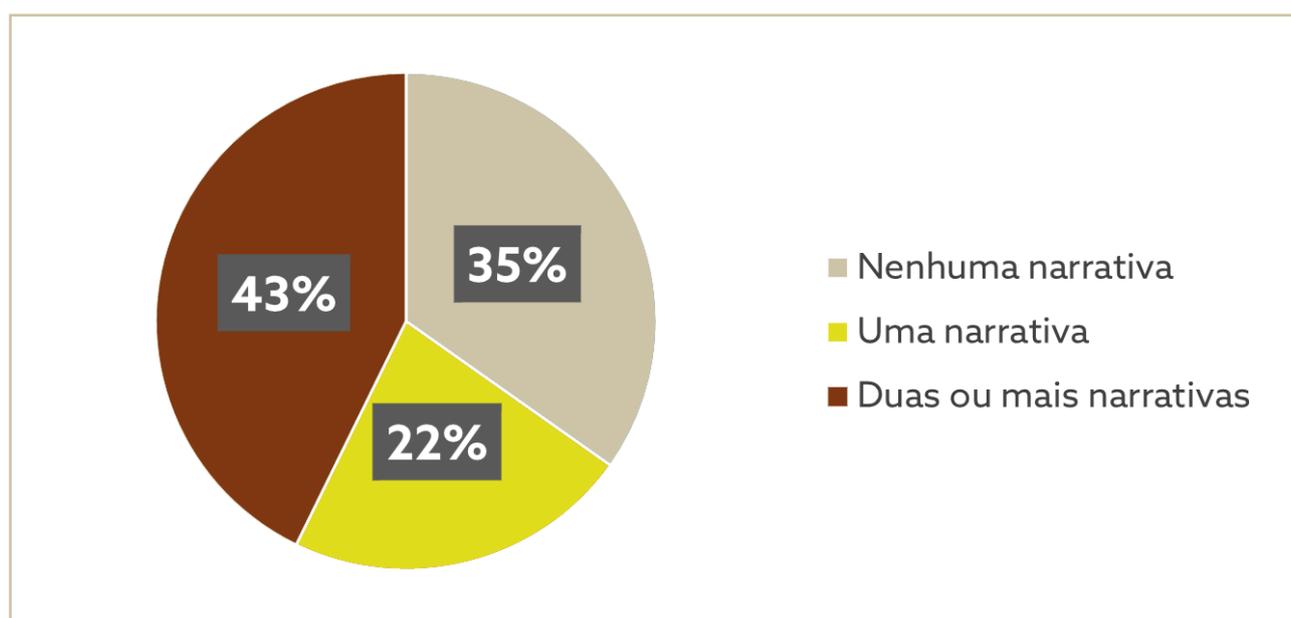
As seis narrativas da privatização da educação básica brasileira, apresentadas nos últimos itens, estiveram presentes nos editoriais e artigos divulgados pelo jornal *Folha de S.Paulo* durante todo o período coberto por esta investigação, qual seja, de 2005 a 2020. De fato, a observação da ocorrência geral das narrativas revela que a maior parte de cada um dos grupos de textos catalogados apresentou, pelo menos, uma delas. De acordo com os **Gráficos 12** e **13**, apenas em 11% dos editoriais e em 35% dos artigos analisados não foram expressas as narrativas privatistas. Nos demais editoriais (89%) e artigos (65%), portanto, ao menos uma dessas narrativas foi manifestada.

Gráfico 12 – Ocorrência de narrativas da privatização da educação em editoriais sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Gráfico 13 – Ocorrência de narrativas da privatização da educação em artigos sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020

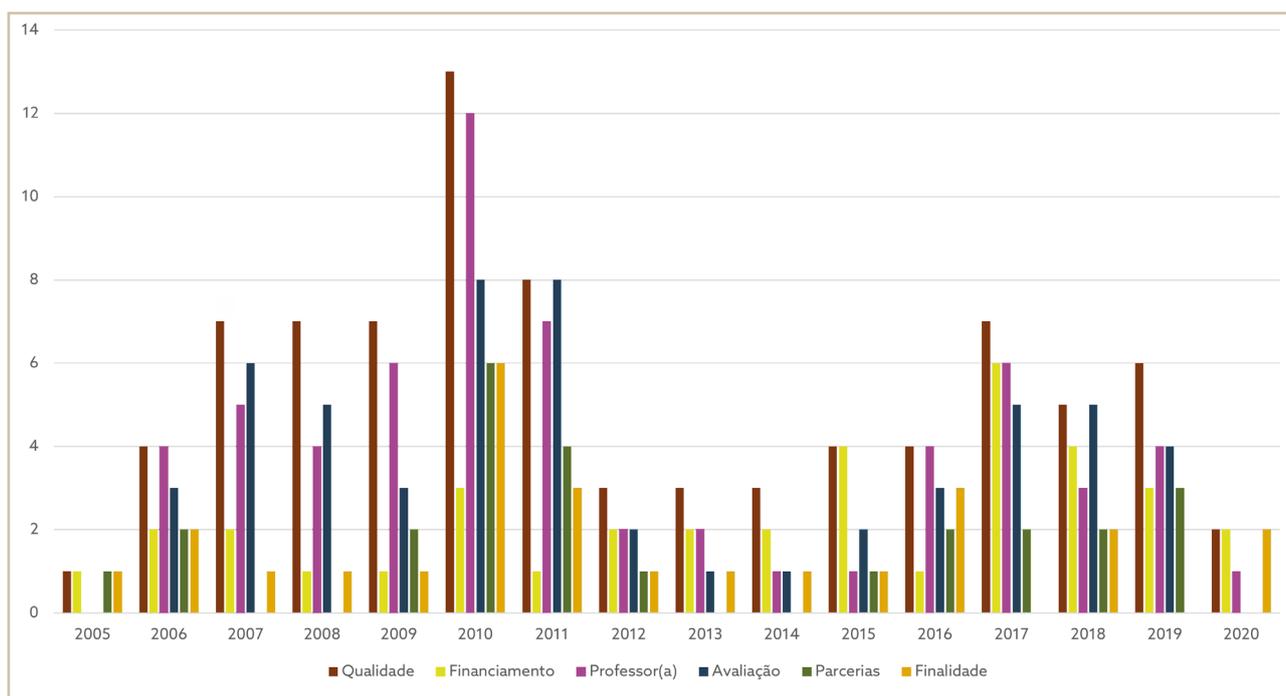


Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

A diferença percentual entre editoriais e artigos de opinião em que as narrativas não estiveram presentes guarda certa coerência. Os editoriais jornalísticos, por essência, representam a opinião oficial do veículo. Ainda que os textos possam ser elaborados por diferentes editorialistas, espera-se que haja certa homogeneidade na opinião oficial expressa. Neste caso, portanto, vê-se que a opinião a respeito da educação básica pública brasileira de um dos principais veículos de comunicação do país segue uma linha comum. Já para o grupo de artigos de opinião, espera-se ver representada alguma diversidade de modos de pensar, tendo em vista que os artigos podem ser escritos não apenas por jornalistas ou outros profissionais dos quadros do veículo, mas por personalidades não vinculadas ao jornal. Os 35% de artigos que não manifestam qualquer narrativa poderiam representar as opiniões divergentes, mesmo que minoritariamente.

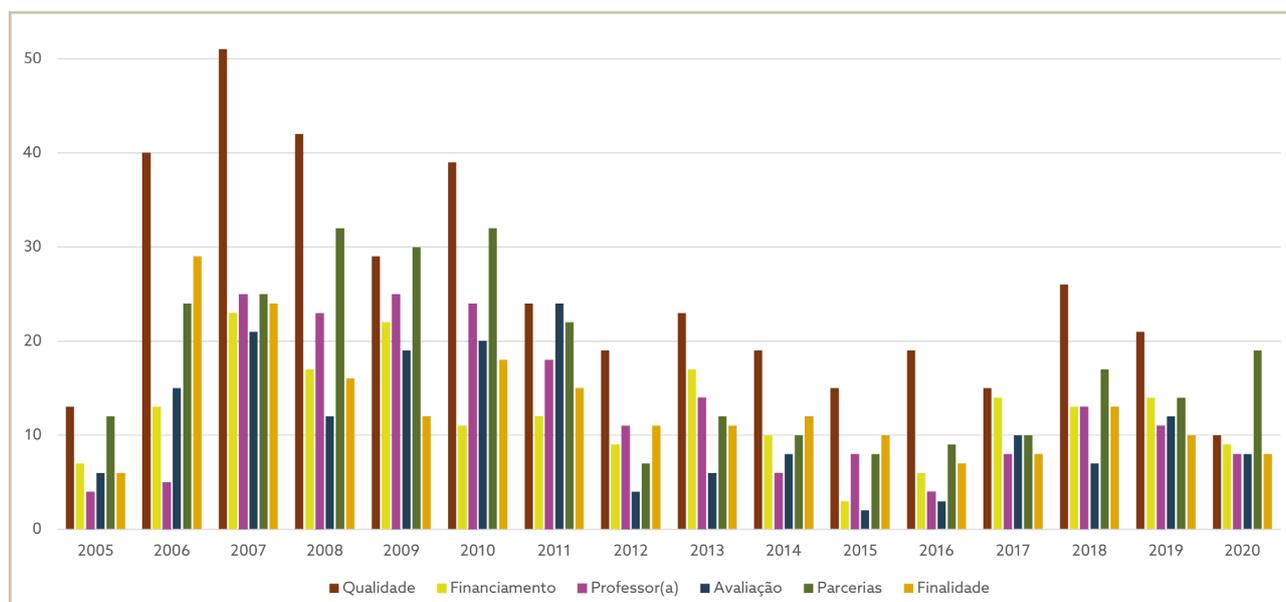
Ainda que as seis narrativas identificadas permaneçam presentes no período de 16 anos de publicações, a observação de sua distribuição temporal em cada conjunto de textos também pode proporcionar importantes ponderações. Os **Gráficos 14 e 15** ilustram a distribuição das narrativas ao longo de todo o período. Para refletir sobre os aspectos que eles apontam, no entanto, é imprescindível recordar a variabilidade do conjunto total de textos que compuseram o banco de dados desta pesquisa e foram analisados, já indicada no **Gráfico 1**, publicado no quarto capítulo. Os primeiros apontamentos a serem feitos, então, levam em consideração o total de textos analisados. O movimento descendente verificado nos dois gráficos, entre 2012 e 2014, se dá pela redução do número total de editoriais e artigos disponíveis. Do mesmo modo, o pico observado em 2010 para as narrativas dos editoriais também se dá por este ser o ano com o maior número de textos analisados.

Gráfico 14 – Distribuição das narrativas da privatização da educação em editoriais sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Gráfico 15 – Distribuição das narrativas da privatização da educação em artigos sobre educação pública – *Folha de S.Paulo* | 2005 a 2020



Fonte: Elaboração própria a partir de análise de publicações do acervo digital do jornal *Folha de S.Paulo*.

Feitos estes esclarecimentos, vale averiguar o comportamento de cada narrativa, bem como dos grupos de narrativas, nos dois tipos textuais. A análise do conjunto total de publicações já havia informado que a narrativa **"Educação pública: crise e reforma"** (*Qualidade educacional*) era a de maior destaque tanto para os editoriais como para os artigos de opinião. A distribuição temporal da avaliação negativa da qualidade da educação brasileira revela que esta esteve presente de modo relevante, em todo o período, para os dois conjuntos de textos. Entre aqueles textos que mencionaram apenas uma das narrativas, esta também foi a de maior destaque, representando 37% desta fração de editoriais (7% do total de textos) e 34% de artigos (7,5% do total de textos). A presença constante e destacada desta narrativa durante os 16 anos de investigação, especialmente nos primeiros anos da amostra, leva-nos à ponderação de que a máxima "a educação pública básica brasileira é de má qualidade" já integra o imaginário educacional da opinião pública nacional.

A narrativa **"Investimos bem, gastamos mal"** (*Financiamento educacional*) esteve presente em todo o período investigado, ainda que de modo menos expressivo. Nos artigos, nota-se maior incidência de 2007 a 2009 e em 2013. As ocorrências justificam-se pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, regulamentado por lei em 2007, e pela tramitação nas casas legislativas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cujo projeto, em 2012, havia definido o percentual de 10% do PIB a ser investido em educação em até dez anos. Já para os editoriais, os destaques estão nos anos de 2015, 2017 e 2018, especialmente repercutindo – de modo negativo – a proposta percentual de aumento do investimento do PNE sancionado em 2014.

Nos editoriais, merece atenção a incidência da narrativa **"Professores(as): acomodação, má formação e corporativismo"** (*Professor/a de escola pública*) – a segunda mais presente, atrás da *Qualidade educacional* – sobretudo na primeira metade do período analisado. Os destaques verificados neste período podem ser explicados por políticas do estado de São Paulo, voltadas aos professores, colocadas em prática nestes momentos e que geraram avaliações críticas por parte do jornal: pagamento de bônus aos professores pelo desempenho de alunos (2006); limitação de possibilidades de transferência de profissionais a outras escolas – e consequente greve (2008); aplicação de prova para mensuração de nível de conhecimento dos professores e aumento salarial vinculado (2009), e seleção de professores temporários (2010).

De modo diferente aos editoriais, nos artigos, a narrativa *Professor(a) de escola pública* tem menor representatividade se comparada às demais, ainda que sua variação ao longo do período pareça seguir a mesma lógica de influência dada pelos fatos citados. Nos anos finais da amostra de editoriais, voltam a ter destaque as falas negativas em relação aos professores, possivelmente como reflexo de greve da rede pública estadual paulista, em 2015, por reajuste salarial – a maior da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (Apeoesp) – e das tentativas de controle da prática docente promovidas pelo bolsonarismo e por movimentos como o Escola Sem Partido<sup>10</sup>.

A narrativa **"Avaliar é responsabilizar"** (*Avaliação educacional*) aparenta acompanhar esta mesma dinâmica de distribuição temporal, já que compartilha de incidência similar à da narrativa *Professor(a) de escola pública* nos dois grupos de textos e, ademais, se faz representar quando da citação de iniciativas de premiação por mérito a professores. Sua presença mais expressiva nos anos iniciais da amostra diz respeito ao debate sobre a utilização da avaliação como ferramenta de monitoramento e melhoria da qualidade educacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador do Governo Federal para mensurar a qualidade do ensino nacional nas escolas, vale lembrar, foi criado em 2007. O pico atingido em 2011, tanto nos editoriais como nos artigos, coincide com uma maior intensidade desse debate. Foi neste ano, por exemplo, que foram apresentados projetos de lei à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal – entre eles o PL 1530/2011, de autoria do então deputado Ronaldo Caiado, do partido Democratas (DEM), e o PL 341/2011, de autoria da então senadora Lúcia Vânia, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – para a divulgação obrigatória das notas do Ideb em placa fixada na entrada de cada escola pública. Tais iniciativas foram motivadas por proposta publicizada pelo economista Gustavo Loschpe, um dos autores dos artigos de opinião analisados nesta pesquisa, cujo trabalho desenvolvido tem sido dedicado à economia da educação.

A narrativa **"Parcerias: educação pública é dever de todos"** (*Parcerias na educação*) também apresenta ocorrência diferenciada nos dois conjuntos de textos. Nos editoriais, é menos presente. Já nos artigos, está entre as narrativas de maior incidência

---

10. Embora conte com site de divulgação de sua ideologia desde 2004, o movimento Escola sem Partido adentrou o debate público brasileiro de modo intenso em 2014, quando projetos de lei sobre o tema passaram a ser tramitados na Câmara dos Deputados e em estados e municípios. Em linhas gerais, o movimento busca coibir o que entende como "papel doutrinator" de professores(as) em sala de aula, especialmente em temas relacionados à política, gênero e sexualidade (Ação Educativa [...], 2016). Ao fazê-lo, estimula comportamentos vigilantes e denunciastas por parte de alunos e pais em relação à prática docente, sobretudo por meio de registros audiovisuais.

durante todo o período, com momentos de maior presença. A criação da organização social Todos pela Educação, por grupo de empresários, em 2006, e o lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>11</sup>, pelo MEC, em 2007, certamente influenciaram a onda de falas a favor da participação e envolvimento de atores não estatais na política educacional que se nota nos artigos, entre 2006 e 2011, bem como os destaques de 2010 e 2011 observados nos editoriais. Ademais, a incidência desta narrativa nos últimos três anos da amostra de artigos, especialmente pela menção a diversas iniciativas privatistas, supõe evolução ascendente para o próximo período.

Para os editoriais, a narrativa **"Educar para superar desigualdades e gerar crescimento econômico"** (*Finalidades educacionais*) está entre as menos presentes. O ano de 2010, neste sentido, representa um desvio. Evasão escolar no ensino médio, investimento em ensino técnico e formação de força de trabalho qualificada para o mercado estão entre os assuntos abordados por esses textos – sem qualquer relação evidente com algum fato político ou econômico que pudesse justificar tal sobressalto. No conjunto de artigos, a ocorrência desta narrativa se mostra mais representativa, especialmente nos anos iniciais da amostra, com uma tendência à redução até o final do período. Entre 2006 e 2007, quando se observam picos também sem relação direta aparente com o contexto nacional, os textos davam prioridade ao alegado papel da educação na redução de desigualdades sociais e no desenvolvimento econômico geral da nação.

Finalmente, o ano de 2020, o último da amostra, merece atenção especial por revelar um cenário particular. Trata-se do início da pandemia de coronavírus, que afetou drasticamente as atividades educacionais no país – e em todo o mundo – com a suspensão de aulas presenciais, o oferecimento de atividades escolares a distância, as mudanças de calendário letivo e as possibilidades aventadas para retomada das aulas presenciais. Todos esses momentos mobilizaram a pauta jornalística durante os dois anos mais severos de pandemia e foram alvo de muitos debates publicizados na imprensa nacional sobre as condições de execução de tais ações. Para os editoriais, neste ano, vê-se uma retração das narrativas críticas à educação pública, especialmente aquelas da *Qualidade educacional e Professor(a) de escola pública*. Numa situação pandêmica, que demandou amplo esforço dos profissionais da educação para driblar inúmeras adversidades pedagógicas, tecnológicas, sanitárias e da vida privada, a fim de manter

---

11. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal 6.094/2007, define diretrizes e ações, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, além da participação de famílias e da comunidade, para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2007).

atividades de ensino, não se esperaria encontrar representadas na fala midiática avaliações negativas sobre a educação pública e seus professores. De fato, de modo geral, o discurso defendido pelos meios de comunicação de massa de maior circulação nacional, neste período, enaltecia esses profissionais.

Para os artigos, 2020 representa o segundo ano com o maior número de textos analisados de toda a amostra – em 2019, foram 104 artigos e, em 2020, 101. Curiosamente, também aqui, e pelas mesmas razões, há uma redução geral da incidência do grupo de narrativas. O destaque, neste ano, dá-se para a narrativa **“Parcerias: educação pública é dever de todos”**, que ocupa a posição de liderança pela primeira vez em todo o período, sobressaindo-se em relação às demais. Tendo em vista o contexto pandêmico e a publicização midiática das condições adversas em que se davam as atividades escolares remotas, supõe-se que a mobilização da sociedade e a atuação de atores não estatais ganharam espaço como caminho possível.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como hipótese geral que a grande mídia nacional colabora com a disseminação do que a pesquisa entendeu por “discurso da privatização da educação básica brasileira”. Como apresentado na Introdução, “a partir de uma série de construções narrativas, elementos e argumentos das publicações midiáticas, acredita-se que ações e políticas privatistas sejam favorecidas e naturalizadas, de modo explícito ou encoberto, contribuindo para a formação e consolidação de opinião pública favorável a tais políticas e para tornar hegemônica a tese da privatização como solução para a educação pública”.

Partindo da metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016), a pesquisa analisou 145 editoriais e 1.197 artigos de opinião, publicados pelo jornal diário *Folha de S.Paulo*, entre 2005 e 2020, nos quais a educação pública figurou como tema prioritário. A revisão da literatura feita no primeiro e segundo capítulos permitiu a elaboração de uma matriz de seis categorias temáticas, com seus respectivos referentes textuais, que serviu de guia para a exploração das publicações midiáticas. Feita a categorização desse material, verificou-se que a manifestação dessas categorias nos textos revela um conjunto particular de formulações discursivas que se repetiram durante todo o período. A estas formulações a pesquisa nomeou “narrativas da privatização da educação básica brasileira”. Nesta pesquisa, tais narrativas cumpriram o papel de evidências empíricas da presença do discurso da privatização da educação nas publicações analisadas.

São narrativas da privatização da educação porque os elementos que trazem, isto é, os modos de nomear, caracterizar e enquadrar fenômenos e condições do processo educativo, os argumentos e os dados mobilizados, contribuem para endossar os proces-

tos de privatização da política educacional. Se não o fazem diretamente – por exemplo, dando espaço a iniciativas privatistas ou destacando positivamente a participação de atores não estatais na provisão da política educacional, em suas dimensões da oferta, gestão e currículo (Adrião, 2018, 2022) – constroem o cenário imaginário ideal para que tais processos se desenvolvam, ao desqualificarem a educação pública brasileira em variados aspectos – a qualidade, a aplicação de recursos, a gestão da escola, o ensino e o(a) professor(a) – ou seja, desqualificam enfaticamente o próprio Estado, sua organização e seus servidores, e ajudam a engrossar o coro pela sua reforma e enxugamento.

Foram seis as narrativas da privatização da educação básica identificadas e exploradas pela pesquisa durante os 16 anos observados. Considerando a teia complexa de tais narrativas, com seus ditos e não ditos, pode-se dizer que os editoriais e artigos de opinião sobre educação publicados pela *Folha* no período analisado reproduziram, em sua maior parte, tal discurso. Lembra-se que 89% dos editoriais e 65% dos artigos manifestaram, pelo menos, uma dessas narrativas. Vale retomar as principais considerações a respeito de cada uma delas.

A narrativa de maior ocorrência nas publicações, como se mostrou, é **“Educação pública: crise e reforma”** (*Qualidade educacional*), presente em 58% dos editoriais e em 34% dos artigos. Não só prevaleceu no conjunto total dos materiais, mas também se destacou considerando o grupo de narrativas manifestas anualmente. Segundo esta narrativa, a educação básica pública brasileira é de má qualidade e, dado seu cenário de crise, precisa ser reformada. A caracterização da qualidade educacional foi marcadamente negativa nesses textos, com a utilização de diversos adjetivos e expressões que remeteram ao caos, à tragédia e à inércia, entre eles “decadente”, “desesperador”, “lamentável”, “péssimo”, “vergonhoso”, “abismo”, “barbárie”, “catástrofe”, “colapso”, “desastre”, “falência”, “fracasso”, “fundo do poço” e “marasmo”. Os termos “mediocre” ou “mediocridade”, por exemplo, foram repetidos 22 vezes em 19 editoriais (13% do conjunto) para qualificar a educação pública brasileira, suas escolas, seu ensino e os resultados educacionais.

De fato, ouvir que “no Brasil, a escola pública não é boa” ou que “no meu tempo, a escola pública era de qualidade” é fala corrente no diálogo cotidiano não midiático ou não especializado. Não se trata, aqui, de ignorar problemas e questões que afetam a educação pública nacional. O que se observa é que a apresentação de uma problemática serve de molde para a recuperação de suas causas e, evidentemente, a proposição de soluções possíveis para resolvê-la. Neste caso, o vocabulário exagerado é um artifício

que funciona como alicerce para o enquadramento caótico, trágico, catastrófico da educação pública brasileira, ou seja, para naturalizar a ideia de que se viveria uma “crise educacional” – 43 diferentes autores de artigos de opinião citaram o termo “crise” ao falar da educação pública nacional. É a “espetacularização” da qualidade da educação pública, nos termos de Anderson (2007). Como Edelman (1988) já havia indicado e esse autor recupera: a identificação de uma crise é um ato político.

Ademais, crises são informações rentáveis do ponto de vista jornalístico. Berliner e Biddle (1995), que investigaram a “crise manufaturada” da educação pública estadunidense a partir dos anos 1980, esclarecem que histórias sobre o fracasso educacional, irresponsavelmente, despertam maior interesse da imprensa. Até mesmo Otavio Frias Filho – da família proprietária da *Folha* e diretor de Redação até seu falecimento em 2018 – em depoimento apresentado no quarto capítulo, alertava que a educação brasileira carecia de “trepidação jornalística”, exceto em situações de crise.

A repetição de caracterizações catastróficas da qualidade da educação brasileira é como uma “cortina de fumaça” que garante uma espécie de autoridade ao argumento e seu autor, tornando desnecessárias análises sócio-históricas mais profundas para a compreensão dos problemas educacionais, deslocando suas verdadeiras origens e naturalizando a reforma educacional. Crises pedem reformas. Quanto mais graves, mais drásticas devem ser as reformas. A premência de “revisão”, “transformação” ou “reforma” da educação pública brasileira integrou o conteúdo evidente desta narrativa. O imperativo de reformar o Estado, é preciso reiterar, é reflexo do ideário neoliberal e de sua “permanente revolução” para moldá-lo ao mercado, como alertou Peck (2010).

Como explicar a crise da qualidade da educação? Como resolvê-la? As outras cinco narrativas exploradas funcionam como partes de um mesmo enredo, fornecendo respostas a estas questões. **“Investimos bem, gastamos mal”** é como se pode resumir a segunda narrativa, a do *Financiamento educacional*, encontrada em 25,5% dos editoriais e em 17% dos artigos de opinião. Como se viu, os três eixos principais que organizaram este modo de pensar refletiram o “mito” de que o investimento público brasileiro na educação básica seria suficiente – ideário desconstruído por autores como Arelaro *et al.* (2020), Amaral (2021), Farenzena (2021) e pelo documento Não é uma crise [...] (2021).

O primeiro dos eixos narrativos informa que não há como investir mais em educação, invocando os argumentos do “colapso orçamentário” e da solução de “desengessar o orçamento” do Estado brasileiro. É interessante observar que este tipo de enquadra-

mento funciona para limitar as opções disponíveis para novos investimentos. Investir mais significaria necessariamente – assim se faz acreditar – mais impostos, cortes em outras áreas de políticas, renegociação de dívidas públicas ou o aumento da idade de aposentadoria – todas elas medidas impopulares ou difíceis de articular em termos políticos. A desvinculação das verbas educacionais estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, deste modo, chegou a figurar como solução possível.

O segundo eixo narrativo, por sua vez, explora o argumento de que novos investimentos não seriam necessários e que, mesmo quando aplicados, não se observariam resultados promissores na qualidade educacional. O dado de que o Brasil investe em educação porcentagem do PIB similar à de nações ricas, segundo levantamentos da OCDE, foi a justificativa “coringa” escalada em diversos momentos. Este dado, é claro, não considera o tamanho das redes escolares, ou seja, o número de alunos na educação pública – o que revela cenários nacionais completamente diferentes. Mobilizações discursivas como a representada por esse dado, na verdade, auxiliam na tentativa de convencer sobre o distanciamento fictício entre investimento e qualidade educacional: se mais investimentos não aumentariam a qualidade, logo, dinheiro não importaria.

Já o terceiro eixo narrativo, fecha o ciclo argumentativo do *Financiamento educacional* ao informar que o Estado brasileiro seria ineficiente na utilização do investimento feito no setor da educação. A culpa, portanto, não seria da insuficiência de recursos, mas da incapacidade técnica, da má gestão e da corrupção do Estado. Dados de desempenho educacional de estudantes brasileiros em comparação com os de outras nações de mesma proporção de investimento ilustraram a argumentação, direcionando à gestão pública a responsabilidade pelos insucessos educacionais.

Entre as explicações para a alegada má qualidade educacional, especialmente no conjunto de editoriais, figurou a narrativa **“Professores(as): acomodação, má formação e corporativismo”** (*Professor/a de escola pública*). Em 43% dos editoriais e 17% dos artigos, disseminou-se uma imagem negativa desses profissionais. Os textos relataram, por exemplo, que os professores de escolas públicas seriam mal formados, teriam dificuldade para ensinar, compartilhariam uma tendência à acomodação profissional e ao absenteísmo e – ainda que figurando pontualmente nos materiais – exerceriam práticas “doutrinadoras”, de militância política em sala de aula.

No rol de críticas ao professorado também se mostrou presente uma negação do(a) professor(a) como trabalhador(a) ou como categoria profissional organizada. Direitos

trabalhistas, nesta chave de pensamento, tiveram seu valor subvertido, sendo considerados "privilégios" ou "corporativismo". Concursos públicos para seleção e contratação de profissionais, estabilidade nos cargos e planos coletivos de carreira e de aposentadoria apresentaram-se como soluções estatais engessadas e desestimulantes para a dinâmica escolar e, deste modo, não apropriadas para a qualidade educacional almejada. As demandas por melhores condições de trabalho, o posicionamento crítico de sindicatos profissionais em relação à atuação governamental e as greves como dispositivo de enfrentamento político, foram tratadas como de interesse contrário aos dos alunos e famílias e, portanto, à própria educação pública, pois perturbariam a rotina escolar. Questões referentes a melhorias na carreira e no salário da categoria, vulgarizadas como elementos não essenciais do processo educativo, mobilizaram argumentos como o de que não haveria recursos para aumentos salariais da categoria – também presente na narrativa da *Qualidade educacional*, a categoria já ganharia o suficiente e, mais gravemente, melhores salários não garantiriam mais qualidade na educação.

Desqualificar os professores de escolas públicas em sua atuação e envolvimento profissional, tratando-os como "inimigos da educação pública" – a evocação de inimigos e alvos, aliás, é estratégia reconhecida por Edelman (1988) para a espetacularização da educação – ou reduzir a importância de sua condição de trabalhadores, como se observou, são falas que refletem o ataque neoliberal geral à força de trabalho, apontado por Harvey (2014), com a intenção de fragilizar direitos trabalhistas e a organização coletiva dos trabalhadores. Não à toa, nas últimas décadas, os educadores brasileiros têm vivenciado relações de trabalho cada vez mais precarizadas (Barbosa *et al.*, 2022; Venco, 2019, 2021, 2023).

Para a quarta narrativa, "**Avaliar é responsabilizar**" (*Avaliação educacional*), a melhoria da qualidade da educação está relacionada a processos de avaliação em larga escala e ranqueamentos: 39% dos editoriais e 15% dos artigos exploraram aspectos desta narrativa. Suas construções argumentativas se deram em dois movimentos de deslocamento do conceito de avaliação educacional.

O primeiro desses movimentos cria uma simbiose entre avaliação educacional e vigilância. Baseando-se em alegações como as de que não se conheceria suficientemente a realidade da educação pública brasileira e que a melhoria de qualidade dependeria de mecanismos de mensuração e controle, este grupo de textos reproduziu aspectos da cultura de obsessão por "resultados educacionais", que integra o ideário das refor-

mas educacionais já abordado por Adrião (2022), Ball e Youdell (2007), Freitas (2018), Gentili e Silva (2015), Laval (2019) e Ravitch (2011). Com a incorporação, no processo educativo, da lógica corporativa de controle de qualidade, a vigilância é tornada prática comum na rotina escolar e o desempenho de estudantes em testes padronizados o indicador principal de qualidade educacional. Os resultados são convertidos em rankings amplamente publicizados que reúnem e classificam as melhores e piores escolas, naturalizando a competição.

Em um segundo movimento narrativo, que tem o "mérito" como palavra de ordem, a avaliação é transformada na responsabilização de professores, diretores, gestores e governos pelos resultados educacionais. Reconhecer e premiar profissionais e escolas por meio de iniciativas de bonificação por mérito ou de vinculação de salários ao desempenho de estudantes em testes foram avaliadas positivamente neste grupo de textos. Seguindo esta compreensão, medidas de caráter punitivo, como taxar os maus resultados de determinadas escolas, teriam um efeito de estímulo à mudança. Mesmo a vigilância denunciante das famílias aos resultados educacionais se mostrou presente como condição desejada para a melhoria da qualidade educacional. No quarto capítulo, viu-se que os dados educacionais mobilizados com maior frequência pelos editoriais e artigos de opinião foram justamente aqueles relativos ao desempenho de estudantes, escolas e redes em testes e avaliações.

A quinta narrativa, "**Parcerias: educação pública é dever de todos**" (*Parcerias na educação*), também se apresentou como outro caminho possível para solucionar a crise da qualidade da educação. Informou que, sendo responsabilidade de toda a sociedade, a educação pública poderia contar com a contribuição de organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, e suas soluções supostamente "mais eficazes" que as do Estado. Cerca de 18% dos editoriais e 25% dos artigos exploraram aspectos dessa formulação discursiva, erigida a partir de três argumentos principais.

O primeiro deles explora a ideia de que a educação pública seria responsabilidade de todos, ou seja, de que o desafio de melhorar sua qualidade deveria contar com o apoio de toda a sociedade. Ora, a Constituição Federal de 1988 determina que a educação "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Art. 205). Neste caso, contudo, essa espécie de chamamento à participação geral, de evocação do povo, parece servir não à defesa da construção de um projeto de nação democrática, mas para dissimular tanto a defesa de uma desresponsabilização estatal pela educação pública como as reais posições e interesses dos atores não estatais que têm atuado na política

educacional. Semelhante argumento está presente, por exemplo, em processos de privatização da gestão educacional brasileira conhecidos como Pactos ou Compromissos pela Educação, investigados no trabalho de Adrião, Croso e Marin (2022). As instâncias paraestatais criadas por essas experiências para representar a "sociedade civil" atuante na melhoria da educação são majoritariamente compostas por empresas e fundações de origem empresarial ou familiar.

Aliada ao primeiro argumento está a concepção de que o Estado, sozinho, não daria conta de oferecer educação pública de qualidade. Sob este ponto de vista, as "parcerias" com o mercado e o "terceiro setor", então, mostram-se não apenas como desejáveis, mas necessárias. Para referendar a ideia de que organizações privadas desfrutam de maior capacidade, iniciativas de "parcerias" entre governos e essas entidades são citadas – conformando o terceiro argumento. Na referência a tais iniciativas, que contemplaram as três dimensões da privatização da educação identificadas por Adrião (2018, 2022), os atores não estatais responsáveis não necessariamente foram nomeados. Entre aqueles que o foram, nota-se a presença de organizações do "terceiro setor", principalmente institutos e fundações de base empresarial ou familiar, em todas as dimensões. Lembra-se, como informado no quarto capítulo, que a instituição do "terceiro setor" mais citada nos editoriais – não apenas considerando "parcerias" com o setor público – foi o Todos pela Educação. Já nos artigos, que referenciaram diversas organizações dessa natureza – nacionais, em sua maioria – destacaram-se o Todos pela Educação e a Fundação Lemann.

Também chamou atenção a repetição de experiências isoladas, de cidades ou escolas específicas, apresentadas como exemplos positivos. A identificação e a publicização de supostos "casos de sucesso" – especialmente por organizações privadas e pela mídia – são características da arena educacional brasileira. Para Freitas (2018), esse mecanismo de reiterar os mesmos casos, sobretudo no conteúdo midiático, acaba por forjá-los perante a opinião pública como modelos idealizados e replicáveis por todo o país.

Finalmente, a crise de qualidade da educação impossibilitaria que a educação e a escola contemporâneas cumprissem suas funções de interromper o ciclo de pobreza e de melhorar a competitividade internacional do país. Cerca de 18% dos editoriais e 18% dos artigos exploraram as atribuições de sentido da educação presentes nesta que é a última das narrativas identificadas: **"Educar para superar desigualdades e gerar crescimento econômico"** (*Finalidades educacionais*).

Esta construção narrativa informa que a educação poderia e deveria reduzir desigualdades sociais: com o oferecimento de educação de qualidade, as escolas seriam “instrumentos” capazes de dirimir diferenças de origens dos estudantes, dando-lhes igualdade de oportunidade e transmitindo conhecimentos que os tornariam aptos a ascender socialmente. A qualidade da educação, portanto, seria o fator preponderante a definir o sucesso escolar. Compartilhando esta mesma linha de raciocínio, para os textos, a escola também seria responsável por promover geração de riqueza e inovação e crescimento econômico. A suposta má qualidade da educação, então, seria uma das explicações para a perpetuação das desigualdades sociais e o arrefecimento do crescimento da economia nacional.

Tais formulações discursivas, como se informou, relacionam-se diretamente à teoria do capital humano, que apregoa o “valor econômico” da educação, entendendo-a como um investimento individual capaz de garantir melhores condições de trabalho e de consumo aos sujeitos e, por decorrência, crescimento econômico (Schultz, 1973). Dois apagamentos ideológicos propositais, entretanto, integram este pensamento: no primeiro, a desigualdade social é reduzida em status – de questão estrutural, sistêmica, consequência do capitalismo, à questão individual, a ser solucionada no âmbito privado; no segundo, a educação e a escola ganham uma nova responsabilidade para além da formação de seres humanos, qual seja, a de “resolver” a desigualdade social (Frigotto, 2015; Dardot; Laval, 2016).

Se tomadas em conjunto, as seis narrativas nos apresentam um cenário particular da educação básica pública brasileira. A descrição desse cenário revela uma educação pública de má qualidade, cuja origem dos problemas e as propostas de solução estariam em condições internas da própria educação. Ainda que todas as narrativas não apareçam integralmente articuladas entre si nos textos, compondo um enredo completo, sua repetição ao longo do tempo facilita que elas sejam coladas, encaixadas, num mesmo fio condutor. Mesmo com momentos de maior ou menor presença de cada narrativa durante o período investigado, as formulações se reproduziram nos editoriais e artigos durante 16 anos. A naturalização de discursos, a criação de um “suposto consenso”, é efeito de sua “repetição bem-sucedida”, nos entendimentos de Zoppi-Fontana (2020).

Essa repetição ininterrupta no eixo do tempo gera o apagamento da origem dos discursos, de sua historicidade e vinculação a interesses de grupos ou setores específicos, ou seja, facilita sua caracterização como um discurso não ideológico, mas como realidade evidente, racional, neutra. Vejamos: considerando a pesquisa empreendida,

ainda que os dados levantados estejam circunscritos a dois formatos de textos de um único veículo de comunicação brasileiro, trata-se de um dos veículos de maior circulação do país, líder em número de seguidores nas redes sociais. A *Folha*, contudo, não fala às massas – seu público interlocutor é formado predominantemente pelas classes alta e média alta (55%), conforme apontado no quarto capítulo – mas fala às elites econômica e política, ou seja, aos formadores de opinião e aos formuladores de políticas. O editorial tampouco é um gênero popular na comunicação jornalística brasileira – seu público, como explica Marques de Melo (1985), é formado tradicionalmente por empresários e políticos. O mesmo perfil vale para os autores dos artigos de opinião analisados: aqueles que mais publicaram são pessoas de atuação reconhecida no plano político nacional – entre os 13 colunistas convidados, sete ocuparam cargos governamentais no Executivo ou Legislativo; entre os 10 autores não colunistas, nove são nomes reconhecidos na arena política educacional, com relação direta ou de proximidade com ONGs, associações ou fundações privadas, e parte deles também já ocupou cargos públicos.

No contexto democrático, os veículos de comunicação de massa são um espaço de disputa ideológica (Da Porta; Cianci, 2016). Com os mecanismos de captura política da mídia brasileira, alertados por Alimonti e Gindre (2016), as ideias colocadas em circulação por esses veículos – e aquelas silenciadas – sempre representam interesses e grupos particulares. Mais ainda, como atores com interesses próprios e poder de ação, isto é, que também “participam da história” (Capelato, 1988), os veículos não apenas representam o debate público ou comunicam a realidade, mas também os fabricam. Lippmann (2008) esclareceu que, em sociedades complexas, as opiniões a respeito da realidade só podem ser formadas a partir de fragmentos sobre ela intermediados pela mídia.

Assim como a mídia, o Estado também é um espaço de disputa e suas políticas refletem os interesses em jogo. Ele não é e nunca foi uma entidade neutra, acima das contradições da sociedade. Não se deu por acaso a caracterização crítica do neoliberalismo, ou da neoliberalização, que iniciou esta investigação. É a essa “tendência regulatória” (Brenner; Peck; Theodore, 2012) dos Estados nacionais insurgida a partir dos anos 1970 – com diferentes vertentes teóricas e aplicações concretas em cada contexto – que se reserva o grande pano de fundo, a moldura, dos processos de privatização da política educacional. Em linhas gerais, o que se concebe como um Estado neoliberal é um Estado que se subordina ao mercado, ou seja, que possibilita e incentiva a livre concorrência, criando todas as condições necessárias para que ela aconteça, como protegendo a li-

berdade individual e a propriedade privada, impedindo monopólios e garantindo a segurança do sistema financeiro. Uma atuação no sentido de planejar os rumos da economia ou de prover proteção social, por exemplo, regulando as relações de trabalho ou promovendo políticas sociais universais – além de gerar demandas custosas e clientelistas para a estrutura estatal, seriam interferências não desejadas na dinâmica capitalista. Em resumo, vale a repetição já desgastada pelo uso: é um Estado mínimo para os direitos sociais, mas máximo para o mercado. O relato da trajetória de ascensão dessa nova regulação, feito no capítulo inicial, mostrou que não se tratou de algo natural ou inevitável na história da evolução da sociedade contemporânea. O mote do governo thatcheriano, “não há alternativa”, é apenas uma frase de efeito para escamotear os interesses de uma elite político-econômica. De um movimento de retomada de preceitos do liberalismo clássico, que iniciou sua articulação no final dos anos 1930, viveu como teoria econômica marginal durante décadas até encontrar e se beneficiar da janela de oportunidades aberta pela confluência de outros movimentos – a crise da União Soviética, o esgotamento do ciclo de crescimento do Estado de Bem-Estar Social do pós-guerra e a financeirização do modelo produtivo capitalista – e tornar-se relevante no cenário político-econômico global em meados dos anos 1970 (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014; Moraes, 2001).

Tendo em vista a educação brasileira, a própria Constituição Federal de 1988 possibilita a existência de um mercado educacional na educação básica, com escolas privadas com ou sem fins lucrativos. A educação escolar brasileira, aliás, como também abordado no primeiro capítulo, nasceu privada, no século XVI, com a atuação da Igreja Católica. A política pública educacional, então, é a expressão das tensões entre os interesses diversos que incidem sobre o Estado brasileiro. Logo, os processos de privatização da oferta, da gestão e do currículo da educação (Adrião, 2018, 2022) também são reflexos dessa dinâmica de pressão e influência na arena educacional. O subfinanciamento da educação básica pública, a precarização da carreira dos professores, a adoção de concepções da gestão empresarial na rotina escolar, o alinhamento das finalidades educacionais a princípios do mercado são condições objetivas, concretas, da realidade educacional que traduzem escolhas políticas amparadas pelo ideário neoliberal.

Silva (2015, p. 15) afirma, e esta pesquisa corrobora, que a luta entre sistemas societários é uma “luta em torno de recursos materiais, na qual uma variedade de instrumentos culturais e simbólicos são utilizados para produzir visões e conceitos sociais conflitantes”. Tais instrumentos são as formas de significação da realidade de uma dada sociedade e desempenham o papel de uma espécie de gaiola do pensamento, pois as representações possíveis existem apenas a partir do enquadramento fornecido

por eles. Nesse sentido, "o discurso neoliberal produz e cria uma 'realidade' que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra 'realidade'" (Silva, 2015, p. 16). É a "nova forma de existência" implicada pela racionalidade neoliberal, segundo entendem Dardot e Laval (2016). Trata-se, assim, de uma disputa não apenas material sobre a realidade, mas também pelas representações da realidade ou, como sintetizam Da Porta e Uzin (2019), pela "hegemonia discursiva".

A disputa política é também discursiva. Conquistar a opinião pública, dominar o imaginário social, são estratégias político-discursivas. Cada uma das seis narrativas da privatização da educação básica brasileira, como se buscou mostrar aqui, carrega seus próprios artefatos discursivos de desideologização. Sua reprodução constante no conteúdo midiático analisado não apenas é capaz de formar e manipular opiniões; ao naturalizar uma certa forma de pensar a educação básica pública brasileira, ela contribui para dar forma à agenda pública, para determinar o que é válido ou não no debate educacional. Deste modo, compreender os apagamentos, as dissimulações e outros mecanismos ideológicos presentes no que se diz sobre a política educacional é fundamental tanto para evitar sua reprodução ingênua como para desocultar, desarmar e desconstruir o discurso de desqualificação da educação pública. Seja na atividade de pesquisa, na prática docente ou na mobilização política em defesa da garantia do direito humano à educação, é preciso também disputar os modos de identificar, nomear, apresentar, interpretar e argumentar, isto é, os modos de significar e representar a escola e a educação pública.

\*\*\*

A autora acredita que a pesquisa colabore de três formas com os estudos acerca da privatização da educação no Brasil. Em primeiro lugar, como esclarecido na Introdução, o levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa não localizou produções nacionais voltadas à compreensão do – aqui nomeado – discurso da privatização da educação em publicações midiáticas. Há, certamente, produções que observaram elementos relacionados direta ou indiretamente a aspectos desse discurso – como as de Ricardo Filho (2005), Gerzson (2007), Cripa (2007), Val e Aquino (2013), Mocarzel (2019) e Adrião *et al.* (2022b) – citadas no segundo capítulo. A caracterização do discurso da privatização da educação, a partir de determinadas narrativas que o compõem e tendo por base os debates da literatura que explora esse fenômeno, com a proposta de verificação de sua ocorrência no conteúdo da grande mídia brasileira é, deste modo, uma contribuição original.

Em segundo lugar, a pesquisa deu atenção a um ator que não integra, de modo frequente, os estudos nacionais em privatização da educação, cujo interesse tende a ser na análise de programas governamentais privatistas e/ou na caracterização de atores não estatais e de sua incidência nessas iniciativas. Trata-se da mídia. Destaca-se, assim, a relevância de considerar o papel e a atuação de veículos de comunicação na formação de opinião pública favorável a processos privatistas diversos, como empreenderam, por exemplo, Tarlau e Moeller (2019) quando da investigação da performance da Fundação Lemann na criação de um "consenso filantrópico" para a aprovação da BNCC – estudo comentado no primeiro capítulo. Mais ainda: ao abordar as narrativas que integram o discurso da privatização da educação e examinar sua representatividade no material midiático, a investigação evidencia a pertinência de olhar para os processos de privatização como realidades construídas, ou seja, como modos particulares de se entender a educação e a escola contemporâneas. As políticas de privatização da educação, então, são amparadas por essas "realidades construídas". Investigar a relação entre essas representações, suas origens, vinculações ideológicas e interesses dissimulados, e a prática concreta, quando atores não estatais participam da política educacional, mostra-se um caminho fértil de pesquisa.

Em terceiro lugar, a matriz de categorias temáticas da privatização da educação básica, adotada pela autora para a categorização das publicações selecionadas, é por si só um elemento útil. Sabe-se que tais categorias foram definidas em movimento dialógico com o material específico analisado por esta pesquisa e, por essa razão, não esgotam os possíveis referentes textuais do discurso da privatização da política de educação que podem se manifestar em outros materiais. Ainda assim, a matriz de categorias temáticas da pesquisa constitui-se como um modelo que serve de ponto de partida a outras investigações. Pode ser aplicada, por exemplo, em pesquisas que investiguem a ocorrência, em outros veículos nacionais, das mesmas narrativas do discurso privatista aqui exploradas ou, até mesmo, que o verifiquem em outros materiais, como documentos de instituições não estatais sobre a educação pública, planos governamentais para a área, discursos políticos etc.

Sobre as possíveis limitações deste estudo e o desenvolvimento de investigações que dele decorram, três observações são importantes. Ao investigar o período de 16 anos de publicações midiáticas sobre a educação pública, a pesquisa concentrou-se em um único veículo nacional, a *Folha de S.Paulo*, e apenas nos textos dos formatos editorial e artigo de opinião, tendo em vista a conformação de um banco de dados expressivo para leitura, categorização e análise – diferentemente de iniciativas similares

como as de Da Porta e Cianci (2016), Fonseca (2005) e Guilbert (2020), apresentadas no segundo capítulo, que serviram de referência e avaliaram publicações de veículos variados. A investigação de um único veículo foi resultado de opção metodológica da autora de privilegiar um recorte temporal ampliado, a fim de observar possíveis mudanças e continuidades do discurso durante o período. A pesquisa não presume, no entanto, que a manifestação das narrativas da privatização da educação básica na *Folha de S.Paulo* represente integralmente a mídia tradicional nacional ou, ainda, que não existam modulações discursivas entre veículos da imprensa que compartilham um mesmo viés ideológico ou, ao contrário, que se encontram em diferentes posições do espectro político-ideológico.

Também em razão das escolhas metodológicas citadas, a pesquisa não investigou notícias e reportagens sobre a educação pública, divulgadas no mesmo veículo, embora esta figurasse como intenção inicial. Notícias e reportagens são formatos que colocam mais desafios às investigações acadêmicas não apenas pela maior extensão dos formatos – o que acarreta um maior volume de textos a tratar – mas porque a análise de seu conteúdo não deve prescindir da consideração da ocorrência de outros elementos, como: os títulos escolhidos; a menção a dados estatísticos e informações oficiais; a seleção de fontes, suas origens e a apresentação de suas falas; fotos e outras imagens ilustrativas; a ordem de apresentação das informações no texto – segundo a teoria jornalística, as informações essenciais têm prioridade; os autores e suas vinculações institucionais; se é uma reportagem de destaque na edição e/ou na seção específica etc.

Ainda assim, para a autora, investigar o discurso da privatização da educação pública em notícias e reportagens sobre a educação nacional é um tema de pesquisa que pode gerar importantes reflexões para os estudos sobre privatização da educação básica por, pelo menos, três razões. **1)** Estes formatos integram o gênero informativo do jornalismo e, assim sendo, têm por essência relatar fatos ao leitor e não compartilhar a opinião de seus autores. **2)** No Brasil, a Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca), criada em 2016, que reúne, mobiliza e articula os jornalistas nacionais na cobertura da área, é financiada pelos mesmos institutos e fundações privadas que têm se destacado na incidência junto a governos em processos de privatização da política educacional. **3)** O discurso da privatização da educação em reportagens sobre educação pública pode ter representações diversas e até avessas àquelas dos editoriais do próprio veículo – como no exemplo a seguir – e observar e compreender as interferências para tal são importantes para decifrar os modos de produção desse discurso.

Enquanto estas Considerações estavam sendo escritas, chamou atenção da autora reportagem publicada pela *Folha de S.Paulo* em 12 de setembro de 2023. De título **Gasto por aluno no Brasil é o 3º pior entre 42 países, diz OCDE**, o texto repercutiu a divulgação do relatório *Education at a Glance*, elaborado pela OCDE, com dados de 2020, e informou que os gastos públicos brasileiros por aluno da educação básica – US\$ 2.981 por aluno – estão entre os menores dos países investigados, e abaixo também da média da OCDE – US\$ 10.510 por aluno. Atrás dos gastos brasileiros, apenas México e África do Sul. Os três maiores gastos? Noruega, Suíça e Luxemburgo. O relatório ainda destacou – e a reportagem comentou – que o país reduziu em 10,5% o gasto público com educação entre 2019 e 2020, caminho inverso ao de países ricos.

Na mesma data, curiosamente, a *Folha* publicou o editorial **Cifras educacionais**, também motivado pela divulgação do relatório. Contradizendo a reportagem do próprio jornal e destacando outros dados, o texto afirmou que o Brasil gasta suficientemente em educação quando se compara este gasto com os de outros serviços públicos – para o editorial, o país gastaria até mais do que a média dos países membros da OCDE. A justificativa do texto para o Brasil posicionar-se atrás de nações ricas em relação ao gasto por aluno é “porque dispõe de uma renda per capita bem menor”. Para invalidar a possibilidade de novos investimentos, o argumento apresentado no texto corroborou a narrativa do **Financiamento educacional** localizada nas publicações de 2005 a 2020, conforme demonstra o trecho: “Daí não implica que possamos ou devamos multiplicar já a despesa de modo a equipará-la à das nações desenvolvidas – inclusive porque, nessa hipótese, caberia fazer o mesmo com saúde, segurança e quase todos os demais serviços do Estado. Não haveria recursos”.

Finalmente, a pesquisa delimitou seis narrativas da privatização da política de educação, cuja manifestação foi observada nos textos selecionados para análise. Estas narrativas são aquelas identificadas pela autora a partir da revisão da literatura de base e, nas etapas preliminares de categorização do conteúdo, as que mais se mostraram presentes nele. Este grupo de narrativas, no entanto, não esgota as possibilidades de leitura e categorização deste material ou de quaisquer outros a respeito da temática. Narrativas privatistas diversas ou mesmo novos modos de agrupar as já identificadas poderiam ser aventados em outras propostas de pesquisa. Também pela opção de observar a manifestação de um conjunto de narrativas e não por investigar em detalhes uma quantidade reduzida delas, a exploração dos elementos que as compõem não pôde ser realizada em maior profundidade.



REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

ABIDJAN Principles. *Abidjan Principles on the Right to Education*. Disponível em: <https://www.abidjanprinciples.org/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ABRAMO, Cláudio. *A regra do jogo: o jornalismo e a ética do marceneiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ABRAMO, Cláudio Weber. Império dos sentidos: critérios e resultados na *Folha de S.Paulo. Novos Estudos*, v. 3, n. 31, p. 41-67, out. 1991. Disponível em: <http://novosestudos.com.br/produto/edicao-31/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Prefácio - Uma viagem redonda: por que ainda discutimos o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado 25 anos depois? *In*: CAVALCANTE, Pedro Luiz C.; SILVA, Mauro Santos (Orgs.). *Reformas do Estado no Brasil: trajetórias, inovações e desafios*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020, p. 9-21. DOI 10.38116/978-65-5635-012-7. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/201216\\_lv\\_reformas\\_do\\_estado\\_prefacio.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/201216_lv_reformas_do_estado_prefacio.pdf). Acesso em: 14 jan. 2023.

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ADRIÃO, Theresa M. F. *Dimensões da Privatização da Educação Básica no Brasil*: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília: ANPAE, 2022. *E-book*.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Orgs.). *Público X privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017a, p. 16-37.

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, Gilberto (Org.). *O negócio da educação*: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp); Olho d'Água, 2017b, p. 129-144.

ADRIÃO, Theresa; CROSO, Camilla; MARIN, Thais. Como os filantropistas influenciam as decisões sobre a educação pública no Brasil: os “pactos” dos estados de São Paulo, Pará e Pernambuco. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e1875, p.1-21, 2022. DOI 10.35786/1645-1384.v22.1875. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/adriao-croso-marin.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. DOI 10.22420/rde.v14i30.1223. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. *Fineduca - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-17, 2018. DOI 10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; MOCARZEL, Marcelo. O Público, o Privado e o Comunitário: Novas Categorias Administrativas para as Escolas Brasileiras e a Disputa pelo Fundo Público na Educação. *AAPE-EPAA - Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 128, 2022. DOI 10.14507/epaa.30.7172. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7172/2906>. Acesso em: 14 out. 2023.

ADRIÃO, Theresa; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, ano 27, n. 96, e5790270, p. 1-14, 2022. DOI 10.5281/zenodo.5790270. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217008>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ADRIÃO, Theresa (Ed.). *Venture philanthropy and the human right to education: analysis of three Brazilian cases*. DF: Anpae; São Paulo: Xamã, 2022a.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. *Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022b. DOI: 10.51795/9786558699514. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/sistemas-privados-de-ensino-na-educacao-publica-brasileira-consequencias-da-mercantilizacao-para-o-direito-a-educacao/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

ADRIÃO, Theresa M. F.; GARCIA, Teise O. G.; BORGHI, Raquel F.; BERTAGNA, Regiane H.; PAIVA, Gustavo B.; XIMENES, Salomão B. Grupos empresariais na educação básica brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar., 2016. DOI 10.1590/ES0101-73302016157605. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. DOI 10.1590/S0101-73302009000300009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ALIMONTI, Veridiana; GINDRE, Gustavo. “Donos da mídia” e de muito mais. In: BERRÓN, G.; GONZÁLEZ, L (Orgs.). *A privatização da democracia: um catálogo da captura corporativa no Brasil*. Vigência, São Paulo, 2016, p. 88-108. Disponível em: <http://www.vigencia.org/catalogo/vigencia-2016/>. Acesso em: 15 jun. 2017.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1980.

AMARAL, Nelson Cardoso. Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução. *A Terra é Redonda*, 08 de abril de 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/doisanos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/>. Acesso em: 21 mai. 2023.

ANDERSON, Gary L. Media’s Impact on Educational Policies and Practices: Political Spectacle and Social Control. *Peabody Journal of Education*, v. 82, n. 1, p. 103-120, 2007. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25594736>. Acesso em: 18 mai. 2023.

ANGENOT, Marc. *O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir*. Organização: Carlos Piovesani. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *In: ARELARO, Lisete R. G. Escritos sobre políticas públicas em educação*. São Paulo: FE-USP, 2020, p. 59-78.

ARELARO, Lisete R. G.; GIL, Juca. Política de Fundos na Educação: duas posições. *In: ARELARO, Lisete R. G. Escritos sobre políticas públicas em educação*. São Paulo: FE-USP, 2020, p. 125-140.

ARELARO, Lisete R. G.; HELENE, Otaviano; HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia B.; CAMARGO, Rubens B. de. Passando a limpo o financiamento da educação nacional: algumas considerações. *In: ARELARO, Lisete R. G. Escritos sobre políticas públicas em educação*. São Paulo: FE-USP, 2020, p. 106-124.

A TRANSFORMAÇÃO da qualidade da educação básica pública no Brasil. 2010. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20181228165504/http://www.parceirosdaeducacao.org.br//application/assets/pdf/a-transformacao-da-qualidade.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

AUGRAS, Monique. *Opinião pública: teoria e pesquisa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BALL, Stephen J. New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, v. 56, n. 4, p. 747-765, 2008. DOI 10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta en la educación pública*. Internacional de la Educación: V Congreso Mundial. Londres: Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 2007.

BANCO MUNDIAL. *Brazil Human Capital Review: investing in people*. 2022. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099359007012217076/pdf/IDU0c9bcb58a-08ac704dbe081eb077b28ef22453.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; VENCO, Selma. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e245702, 2022. DOI 10.1590/ES.245702. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Nm7LYhZVypZ9867x6c5M3NR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS E SILVA, Fernando de. *O jornalismo como crise permanente*. Tudo sobre a Folha - 80 anos. Folha de S.Paulo, 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/futuro.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-privatization-causes-consequences-and-planning-implications>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BERELSON, Bernard. *Content analysis in communication research*. New York, Hafner Press, 1952.

BERLIN, Isaiah. Dois Conceitos de Liberdade. *In: BERLIN, Isaiah. Estudos sobre a Humanidade - Uma Antologia de Ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 2006, p. 226-272.

BERLINER, David C.; BIDDLE, Bruce J. *The Manufactured Crisis: myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Addison-Wesley Publishing Company, 1995.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, jul./set. 2018. DOI 10.12957/teias.2018.36248. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36248>. Acesso em 19 jan. 2021.

BISHOP, Matthew; GREEN, Michael. *Philanthrocapitalism: How Giving can Save the World*. New York: Bloomsbury Press, 2008.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A opinião pública não existe. In: THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1987, p. 137-151.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023a. Censo Escolar 2022 - Divulgação de resultados. 31 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021 [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 24 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 mai. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 mai. 2021.

BRENNER, Neil; PECK, Jamie; THEODORE, Nik. Após a neoliberalização? *Cadernos Metrópole*, v. 14, n. 27, p. 15-39, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/14779>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. The two forms of capitalism: developmentalism and economic liberalism. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 37, n. 4, p. 680-703, out./dez., 2017. DOI: 10.1590/0101-31572017v37n04a02. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/kmwCJdCqH-5JqN7JLrB3hpcm/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BURGARELLI, Rodrigo. Explosão e implosão do Fies: como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, Gilberto (Org.). *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp); Olho d'Água, 2017, p. 37-54.

B3. *Empresas listadas - Serviços educacionais*. 2023. Disponível em: [https://www.b3.com.br/pt\\_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm](https://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/empresas-listadas.htm). Acesso em: 15 jun. 2023.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. *Campanha assina carta articulada pelo PEHRC (Consórcio Global sobre Privatização da Educação e Direitos Humanos)*. 16 de março de 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2022/03/16/grupos-da-sociedade-civil-celebram-o-desinvestimento-da-rede-de-escolas-privada-bridge-international-academies/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Prefácio. *In:* FONSECA, Francisco C. P. da. **O consenso forjado**: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil. São Paulo: Editoria Hucitec, 2005, p. 17-20.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e história do Brasil**. Coleção Repensando a História. São Paulo: Contexto, EDUSP, 1988.

CARDIAL, Edimilson. Escola básica em alta nas fusões e aquisições. **Revista Educação**, 21 de abril de 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/04/21/educacao-basica-fusoes/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARTA, Mino. **O Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHALI, Silvina; SCHAEFER, Verónica Plaza; YEREMIAN, Gabriela. Crónica de un fracaso anunciado. El discurso del diário **Clarín** en torno a las evaluaciones estandarizadas. El Operativo Aprender. *In:* DA PORTA, Eva; UZÍN, María Magdalena (Orgs.). **Miradas sobre el presente**: el discurso como práctica, las prácticas como discursos. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2019, p. 101-114.

CIDADE Escola Aprendiz. **Histórico**. 2023. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/historico/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

COGNA Educação. **Relatório de Sustentabilidade 2021**. 2022. Disponível em: <https://www.esgcogna.com.br/relatorios/relatorios-de-sustentabilidade/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CRIPA, Marcos Luiz. **A cobertura da Educação no jornal Folha de S.Paulo**: Uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002. Orientador: Adilson Citelli. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23072009-160907/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.17-33, jan./mar., 2016. DOI 10.1590/ES0101-73302016157622. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MBjSzsT8hKZvP3VN3hHFvtn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CROTTY, James. The effects of increased product market competition and changes in financial markets on the performance of Nonfinancial Corporations in the neoliberal era. *PERI Working Paper Series*, n. 44, 2002. DOI 10.2139/ssrn.341763. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=341763](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=341763). Acesso em: 15 jul. 2021.

DA PORTA, Eva. *Mediatización y privatización de la educación en América Latina. Tensiones y disputas en la cobertura mediática*. 2015a. Informe de resultados de pesquisa. Disponível em: [https://privatizacion.redclade.org/wp-content/uploads/2015/10/Resumen-de-resultados\\_Estudio-Mediatizacion.pdf](https://privatizacion.redclade.org/wp-content/uploads/2015/10/Resumen-de-resultados_Estudio-Mediatizacion.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

DA PORTA, Eva. Entrevista: "En la prensa hegemónica, la educación aparece vinculada a la escuela pública como caos y a la escuela privada como calidad", 29 de outubro de 2015. 2015b. *Contracorriente, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*, Disponível em: <https://privatizacion.redclade.org/entrevista-en-la-prensa-hegemonica-la-educacion-aparece-vinculada-a-la-escuela-publica-como-caos-y-a-la-escuela-privada-como-calidad/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DA PORTA, Eva; CIANCI, Maria. Mediatización de los procesos de privatización de - y en - la educación en América Latina y el Caribe: un estudio de los discursos mediáticos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p.35-54, jan./mar., 2016. DOI 10.1590/ES0101-73302016157550. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4Q37bSZ53LnrXyrgDHzw9yr/?lang=fr&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DA PORTA, Eva; ROJO, Cristián; SABINO, Laura. La meritocracia es un valor que debe ser aprendido em la escuela (y en los medios). *In: DA PORTA, Eva; UZÍN, María Magdalena (Orgs.). Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2019, p. 33-53.

DA PORTA, Eva; UZÍN, María Magdalena (Orgs.). *Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2019.

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

DIMENSTEIN, Gilberto. Tirar os muros entre viver, aprender, ser e fazer. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, p. 86-89, 2006. DOI 10.18676/cadernoscenpec.v1i2.129. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/129>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago., 2009. DOI 10.1590/S0101-32622009000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/>. Acesso em: 10 set. 2020.

DOWBOR, Ladislau. *A era do capital improdutivo*: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

EDELMAN, Murray. *Constructing the political spectacle*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

EDUCATION International; KENYA National Union of Teachers. *Bridge vs. Reality*: a study of Bridge International Academies' for-profit schooling in Kenya. 2016. Disponível em: [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Bridge%20vs%20Reality\\_GR%20Report.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Bridge%20vs%20Reality_GR%20Report.pdf). Acesso em: 15 jun. 2023.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 93-110.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. *Lua Nova*, v. 24, set. 1991. DOI 10.1590/S0102-64451991000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/99DPRg4vVqLrQ4XbpBRHc5H>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FARENZENA, Nalú. Despesas em ações da assistência financeira da União na educação básica no período 2014-2020. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 58, p. 1-17, e20849, jul./set. 2021. DOI 10.5585/eccos.n58.20849. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20849>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, Rubens; CERVELLINI, Sílvia. Contribuições para o conceito de opinião pública. *Opinião Pública*, v. 3, n. 3, p. 171-185, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8641001/8521>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *Folha de S.Paulo - O jornal mais influente do Brasil*. 2023a. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/institucional/o\\_grupo.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/institucional/o_grupo.shtml). Acesso em: 30 jun. 2023.

FOLHA DE S.PAULO. *Conheça o Grupo Folha*. 2023b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/institucional/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FOLHA DE S.PAULO. *Perfil do leitor*. 2023c. Disponível em: [http://www.publicidade.folha.com.br/folha/perfil\\_do\\_leitor.shtml](http://www.publicidade.folha.com.br/folha/perfil_do_leitor.shtml). Acesso em: 30 jun. 2023.

FOLHA DE S.PAULO. *Folha é o jornal mais nacional do país e o de maior audiência e circulação*. 27 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/folha-e-o-jornal-mais-nacional-e-o-de-maior-audiencia-e-circulacao.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *Jair Rousseff*. 21 ago. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/08/jair-rousseff.shtml?origin=folha>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *Jornalismo profissional é antídoto para notícia falsa e intolerância*. 2019. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/folha-projeto-editorial/projeto-editorial-folha-de-s-paulo/introducao.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *Fundada em 1921, Folha sustenta fiscalização crítica dos poderes*. 18 fev. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/02/fundada-em-1921-folha-sustenta-fiscalizacao-critica-dos-poderes.shtml?origin=folha>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *Da criação do jornal ao futuro digital; veja 9,5 marcos da história da Folha*. 28 fev. 2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/asmais/2016/02/1744105-da-criacao-do-jornal-ao-futuro-digital-veja-95-marcos-da-historia-da-folha.shtml?mobile>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *História da Folha*. Círculo Folha, 2000. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia\\_folha.htm](https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/historia_folha.htm). Acesso em: 30 jun. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *A Folha depois da campanha diretas-já*. 1984. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/folha-projeto-editorial/projetos-editoriais-anteriores/1984-a-folha-depois-da-campanha-diretas-ja.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. *A Folha e alguns passos que é preciso dar*. Jun. 1981. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/projetos-1981-1.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FONSECA, Francisco C. P. da. *O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil*. São Paulo: Editoria Hucitec, 2005.

FORBES. *Forbes World 's Billionaires List - The Richest in 2023*. 2023. Disponível em: <https://www.forbes.com/billionaires/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FOX, Justin. *O mito dos mercados racionais: uma história de risco, recompensa e decepção em Wall Street*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI 10.1590/S0101-73302012000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FRIAS FILHO, Otavio. Apresentação. *In*: SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Mil dias*: seis mil dias depois. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2005, p. 48-51.

FRIAS FILHO, Otavio. *Vampiros de papel*. Folha de S.Paulo, 05 ago. 1984. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/otavio-frias-filho-vampiros-de-papel.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2014.

FRIEDMAN, Milton. Public Schools: Make Them Private. *Washington Post*, Washington, D.C, 19 fev. 1995. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/1995/02/19/public-schools-make-them-private/5d5c9c9b-675e-451b-b106-6d9ba6dad2d1/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FRIEDMAN, Milton. Free markets for free man. *Selected Papers*, University of Chicago, 45, 1974. Disponível em: <https://www.chicagobooth.edu/~media/917BA065D1914F8F8DF7536680FD7EE7.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

FRIEDMAN, Milton. The Role of Government in Education. *In*: SOLO, Robert (Org.). *Economics and the Public Interest*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1955, 123-144.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 31-92.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GARCIA, Teise de O. G.; ADRIÃO, Theresa M. F.; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. *In*: MARTINS, Angela Maria (Org.). *Instituições Educacionais: Políticas, Gestão e Práticas Profissionais*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009, p. 13-26.

GARCIA, Teise de O. G.; ADRIÃO, Theresa M. F.; DRABACH, Nadia; SANTOS, Maria. Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. *Pro-Posições*, v. 34, p. 1-31, 2023. DOI 10.1590/1980-6248-2021-0103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xKYHH3HkQjW-cLyBCW3SmGyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-177.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GERZSON, Vera Regina Serezer. *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ*. Orientadora: Maria Vorraber Costa. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12865>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. *Censo GIFE 2020*. São Paulo: GIFE, 2021. Disponível em: <https://gife.org.br/censo-gife/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPO DE MÍDIA São Paulo. *Mídia Dados Brasil 2022*. 2023. Disponível em: <https://midadados.gm.org.br/#>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia, 2006.

GUILBERT, Thierry. *As evidências do discurso neoliberal na mídia*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem: do feudalismo ao século XXI*. 22. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

JEDUCA - Associação de Jornalistas de Educação. *A associação*. 2023. Disponível em: <https://jeduca.org.br/a-associacao>. Acesso em: 03 ago. 2023.

KEYNES, John Maynard. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Saraiva, 2012.

KLEES, Steven J. *The Conscience of a Progressive*. Alresford: Zero Books, 2020.

KLEES, Steven J. A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, v. 6, n. 4, p. 311-348, 2008. DOI 10.1080/14767720802506672. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767720802506672>. Acesso em: 15 mar. 2021.

KLEES, Steven J.; EDWARDS JR., D. Brent. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 11-30, jan./mar., 2015. DOI 10.1590/S1413-24782015206002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tHK4tppLJ-gYvDNdygxrPcWq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

KUSHNIR, Beatriz. Verbete "Otávio Frias de Oliveira". Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDPC). Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdpc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/otavio-frias-de-oliveira>. Acesso em: 15 mai. 2021.

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

LAZONICK, William; O´SULLIVAN, Mary. Maximizing shareholder value: a new ideology for corporate governance. *Economy and Society*, v. 29, n. 1, p.13-35, 2000. DOI 10.1080/030851400360541. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/030851400360541?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 05 jul. 2021.

LIPPMANN, Walter. *Opinião pública*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LLIMÓS, Gabriela; PALMERO, Mariana; PIRETRO, Ana. Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en educación. El caso del "conflicto docente" en los medios nacionales. *In: DA PORTA, Eva; UZÍN, María Magdalena (Orgs.). Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2019, p. 55-76.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2015.

MAGALHÃES, Mário. *Militares ameaçam suspender circulação*. Tudo sobre a Folha - 80 anos. Folha de S.Paulo, 2001. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos\\_cruciais-02.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos_cruciais-02.shtml). Acesso em: 05 jul. 2021.

MARIN, Thais R. Resenha do livro Dimensões da Privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990, de Theresa M. F. Adrião. *Education Review*, v. 29, p. 1-6, jun. 2022. DOI 10.14507/er.v29.3619. Disponível em: <https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/3619>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MARIN, Thais R. Aviso aos acionistas: educação vale muito - Breves reflexões sobre a Kroton e o mercado da educação no Brasil. *In: VI Encontro Anual da FINEDUCA, 2018, Campinas. Anais [...]*. Campinas: FINEDUCA, 2018, p. 721-725.

MARINGONI, Gilberto (Org.). *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp); Olho d´Água, 2017.

MARQUES, Eduardo. C. L. *Redes sociais, instituições e atores políticos no governo da cidade de São Paulo*. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2003.

MARQUES DE MELO, José. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. *Intercom – RBCC*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 39-56, jan./abr. 2016. DOI 10.1590/1809-5844201613. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/YYXs6KPXhp8d7pRvJvnRjDR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. O conceito de opinião pública na teoria da comunicação: genealogias e modos de abordagem. *Organicom*, v. 17, n. 33, p. 64-81, mai./ago. 2020. DOI 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2020.170189. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/17018>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MARTINS, Erika. M. *Todos pela Educação?* Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MCCOMBS, Maxwell. *A Teoria da Agenda*: a mídia e a opinião pública. Petrópolis: Vozes, 2009.

MENA, Fernanda. *Manual atualiza práticas jornalísticas para os novos tempos*. Folha de S.Paulo, 27 fev. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2021/02/manual-atualiza-praticas-jornalisticas-para-os-novos-tempos.shtml>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MIGUEL, Luís Felipe. Mídia e opinião pública. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). *Sistema político brasileiro*: uma introdução. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Editora Unesp, 2004, p. 331-341.

MINTO, Lalo Watanabe. *Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira"*. Glossário. Verbete 'Teoria do Capital Humano'. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em 13 out. 2023.

MOCARZEL, Marcelo M. V. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-19, 2019. DOI 10.1590/ES0101-73302019216625. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XWCcstbxh7XtGXRgFD8yRQS/?format=html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MOCARZEL, Marcelo M. V.; NAJJAR, Jorge (in *memoriam*). Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. *Em aberto*, v. 33, n. 109, p. 27-46, set./dez. 2020. DOI 10.24109/emaberto.v34i109.4498. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4498/3848>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MOM - Media Ownership Monitor Brasil 2017. Quem controla a mídia no Brasil? 2017. Disponível em: <http://brazil.mom-gmr.org/br/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MONTAÑO, Carlos E. O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor". *Lutas Sociais*, n. 8, p. 53-64, 2004. DOI 10.23925/lsv0i8.18912. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lsv/article/view/18912>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORAES, Dênis de. Sistema midiático, mercantilização cultural e poder mundial. In: MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio; SERRANO, Pascual. Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p. 19-52.

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOTA, Vinicius. Leitor tem renda e escolaridade altas. Tudo sobre a Folha - 80 anos. Folha de S.Paulo, 2001. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/quem\\_e\\_o\\_leitor.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/quem_e_o_leitor.shtml). Acesso em: 30 jun. 2023.

MOWBRAY, Jacqueline. Is there a right to public education? In: ADAMSON, Frank; AUBRY, Sylvain; DE KONING, Mireille; DORSI, Delphine. Realizing the Abidjan Principles on the right to education: human rights, public education, and the role of private actors in education. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2021, p. 52-78. DOI 10.4337/9781839106033. Disponível em: <https://www.elgaronline.com/display/edcoll/9781839106026/9781839106026.xml>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MRS THATCHER: the first two years. Entrevista de Margaret Thatcher a Ronald Butt para o jornal Sunday Times, 3 mai. 1981. Disponível em: <https://www.margaretthatcher.org/document/104475>. Acesso em: 21 jun. 2023.

NÃO É UMA CRISE, é um projeto: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação. Caderno 1. São Paulo: Instituto Campanha, 2021. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO\\_E\\_UMA\\_CRISE\\_CADERNO\\_1.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_1.pdf). Acesso em: 21 jun. 2023.

NATIONAL Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform - A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education* by The National Commission on Excellence in Education. Estados Unidos, 1983. Disponível em: [https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A\\_Nation\\_At\\_Risk\\_1983.pdf](https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

NOELLE-NEUMAN, Elisabeth. The Spiral of Silence: a theory of public opinion. *Journal of Communication*, v. 24, n. 2, p.43-51, 1974. DOI 10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x>. Acesso em: 23 mar. 2022.

OCDE. Network of Foundations Working for Development (netFWD). netFWD Working Groups. 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/development/networks/working-groups/education/#d.en.546830>. Acesso em: 29 jun. 2023.

OCDE. *A new macroeconomic measure of human capital exploiting PISA and PIAAC: Linking education policies to productivity*. 2022. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a1046e2e-en.pdf?expires=1695771347&id=id&accname=guest&checksum=25482D0DB-938C7A87BA14FF8ECFE9E64>. Acesso em: 13 jun. 2023.

OCDE. *Venture Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact*. OECD Development Centre, Paris, 2014. Disponível em: <https://www.oecd.org/dev/Venture%20Philanthropy%20in%20Development-BAT-24022014-indd5%2011%20mars.pdf>. Acesso em: 13 mar 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior privada no Brasil. *In*: MARINGONI, Gilberto (Org.). *O negócio da educação*: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp); Olho d'Água, 2017, p. 27-35.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO; Theresa M. F. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2007, p. 83-123.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 61-83, mar. 2001. DOI 10.1590/S0100-15742001000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6nGcNcVr5hSC7GW7TfKKR/Yr/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). *Discurso e Textualidade*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 13-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Orgs.). *Discurso e Textualidade*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OSCAR, Naiana. *Luiz Frias: o empresário da mídia que virou bilionário com as maquininhas*. Seu Dinheiro, 20 out., 2019. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/2019/bilionarios/luiz-frias-o-empresario-da-midia-que-virou-bilionario-com-as-maquinhas/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

OXFAM Brasil. *A "sobrevivência" do mais rico*: por que é preciso tributar os super-ricos agora para combater as desigualdades. Oxfam, jan. 2023. DOI 10.21201/2023.621477. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/a-sobrevivencia-do-mais-rico/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PATURY, Felipe. *Jornal cresce e se torna grupo de mídia*. Tudo sobre a Folha - 80 anos. Folha de S.Paulo, 2001. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/grupo\\_folha.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/grupo_folha.shtml). Acesso em: 30 jun. 2023.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69); A análise de discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, Françoise.; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-105; p. 311-319.

PECI, Alketa; PIERANTI, Octavio P.; RODRIGUES, Silvia. Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 15, n. 46, p. 39-55, jul./set. 2008. DOI 10.1590/S1984-92302008000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/Mpktr8kGXJ4hpRnhZshSRSJ/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PECK, Jamie. Neoliberal Worlds. *In*: PECK, Jamie. *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford University Press, 2010, p. 1-38.

PIERSON, Paul. *Politics in Time*: History, Institutions, and Social Analysis. Princeton: Princeton University Press, 2004.

PINI, Mônica Eva. Discurso y educación: un campo transversal. *Tram[pa]s de la comunicación y la cultura*, n. 75, p. 185-193, dez. 2013. Disponível em: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34441/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34441/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 jun. 2022.

PINTO, Ana Estela de Sousa. *Folha*. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2012.

PLANO Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

PLEHWE, Dieter. Introduction. *In*: MIROWSKI, Philip; PLEHWE, Dieter (Orgs.). *The road from Mont Pèlerin: the making of the neoliberal thought collective*. Cambridge, London: Harvard University Press, 2009, p. 1-42.

PULS, Mauricio. *Getulistas destroem máquinas da Folha*. Tudo sobre a Folha - 80 anos. Folha de S.Paulo, 2001. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos\\_cruciais.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos_cruciais.shtml). Acesso em: 05 jul. 2021.

RAMONET, Ignacio. Meios de comunicação: um poder a serviço de interesses privados? *In*: MORAES, Dênis de; RAMONET, Ignacio; SERRANO, Pascual. *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013, p. 53-70.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REISER, Dana. B. Disruptive Philanthropy: Chan-Zuckerberg, the limited liability company, and the millionaire next door. *Florida Law Review*, v. 70, n. 5, p. 921-669, 2018. Disponível em: <https://scholarship.law.ufl.edu/flr/vol70/iss5/1/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

REVISTA Exame. Premiação Melhores e Maiores 2022. As maiores empresas de educação. 2022. Disponível em: <https://mm.exame.com/maiores-educacao/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja, 1995-2001*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012. DOI 10.1590/S0101-73302012000400012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p-305-322, jul./dez., 2005. DOI 10.1590/S1517-106X2005000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/PQWYmTntpVgYYZdrbdnQbBf/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a lucidez*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAURA, Geo; CANCELA, Ekaitz; PARCERISA, Lluís. Privatización Educativa Digital. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 27, n.1, p. 11-37, 2023. DOI 10.30827/profesorado.v27i1.27019. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/27019>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEKI, Allan Kenji. *O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)*. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021.

SERFATI, Claude. Transnational corporations as financial groups. *Work Organisation, Labour and Globalisation*, v. 5, n. 1, p. 10-38, 2011. DOI 10.13169/workorgalaboglob.5.1.0010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.13169/workorgalaboglob.5.1.0010>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalva Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. DOI 10.5007/%25x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Mil dias: seis mil dias depois*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2005.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. *Educação & Sociedade*, Seção Especial: Privatização da Educação, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020. DOI 10.1590/ES.238622. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/p9RyKML6HwprLvTZVLwsYzw/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 9-29.

SILVA, Shirley; ARELARO, Lisete R. G. Avaliando políticas sociais no Brasil: algumas diretrizes fundamentais. In: ARELARO, Lisete R. G. *Escritos sobre políticas públicas em educação*. São Paulo: FE-USP, 2020, p. 79-105.

SIQUEIRA, Ana Rita; NOGUEIRA, Maria Alice L. G. Focalizando um segmento específico da rede privada de ensino: escolas particulares de baixo custo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1005-1022, out./dez., 2017. DOI 10.1590/S1517-9702201710177139. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8BfNSxCrQ9LhZQXgSpNVqB/>. Acesso em: 9 mai. 2020.

SINGER, André. *Apoio a diretas amplia peso político do jornal*. Tudo sobre a Folha - 80 anos. Folha de S.Paulo, 2001. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos\\_cruciais-03.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/folha/80anos/tempos_cruciais-03.shtml). Acesso em: 05 jul. 2021.

SKÁRMETA, Antonio. *O dia em que a poesia derrotou um ditador* [Edição especial TAG Livros]. Rio de Janeiro, Record, 2020.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigações sobre sua natureza e suas causas*. Volume 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STONE, Philip J.; DUNPHY, Dexter C.; SMITH, Marshall S.; OGILVIE, Daniel M. *The General Inquirer: a computer approach to content analysis*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1966.

TARDE, Gabriel. *A opinião e as massas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TARLAU, Rebecca. MOELLER, Kathryn. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, v. 35, n. 3, p. 337-366, 2019. DOI 10.1080/02680939.2018.1560504. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2018.1560504>. Acesso em: 10 ago. 2020.

THE MONT PÈLERIN SOCIETY. *Statement of Aims*. Mont Pelerin, 1947. Disponível em: <https://www.montpelerin.org/event/429dba23-fc64-4838-aea3-b847011022a4/websitePage:6950c74b-5d9b-41cc-8da1-3e1991c14ac5>. Acesso em: 21 jun. 2023.

TOMASEVSKI, Katarina. *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Serie Cuadernos Pedagógicos. São José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

TOMASEVSKI, Katarina. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right to Education Primers n. 3. Swedish International Development Cooperation Agency, 2001. Disponível em: [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primer%203.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

UOL. *Grupo UOL*. 2023. Disponível em: <https://sobreuol.noticias.uol.com.br/historia/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VAL, Gisela Maria do; AQUINO, Julio Groppa. A ordem do discurso jornalístico sobre educação: uma análise das matérias da Folha de S.Paulo de 1996 a 2006. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 93-120, mar. 2013. DOI 10.1590/S0102-46982013000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Df9hbpMppQswtLJdPr95rdx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VENCO, Selma. Tristes trópicos: a cultura empresarial aplicada à educação pública. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 39-68, jan./abr. 2023. DOI 10.14393/REVEDFIL.v37n79a2023-65554. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/65554/36530>. Acesso em: 25 out. 2023.

VENCO, Selma. "Estado-padrão": rumo ao desaparecimento do emprego público? *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, mai./ago. 2021. DOI 10.5965/1984723822492021082. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/20676/13136/77094>. Acesso em: 22 set. 2023.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, n. 35, p. 1-17, e00207317, 2019. DOI 10.1590/0102-311X00207317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkJTp5HZgJQVjhY36kT5rpN/>. Acesso em: 15 set. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469>. Acesso em: 10 out. 2021.

VITALI, Stefania; GLATTFELDER, James B.; BATTISTON, Stefano. The Network of Global Corporate Control. *PLoS ONE*, v. 6, n. 10, out. 2011. DOI 10.1371/journal.pone.0025995. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0025995>. Acesso em: 10 ago. 2021.

WALPEN, Bernhard. *Die offenen Feinde und ihre Gesellschaft*. Eine hegemonietheoretische Studie zur Mont Pèlerin Society. Hamburg: VSA-Verlag, 2004.

WILLIAMSON, John. What Washington means by policy reform. In: WILLIAMSON, John (Org.). *Latin American adjustment: how much has happened*. Washington: Institute of International Economics, 1990, p. 5-20.

YAHYA, Hanna. *Jornais impressos: circulação despenca 16,1% em 2022*. Poder 360, 31 jan. 2023. Disponível em <https://www.poder360.com.br/economia/jornais-impressos-circulacao-despenca-161-em-2022/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Prefácio In: GUILBERT, Thierry. *As evidências do discurso neoliberal na mídia*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020, p. 7-9.

ZUBOFF, Shosana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A – Lista de editoriais analisados

	Ano	Mês	Dia	Título
1	2005	Março	21	<b>Educação sexual</b>
2	2005	Setembro	26	<b>O Bird e a desigualdade</b>
3	2005	Setembro	3	<b>Anúncio em uniforme</b>
4	2005	Dezembro	13	<b>Tempo integral</b>
5	2006	Janeiro	3	<b>Educação paulistana</b>
6	2006	Janeiro	21	<b>Mudanças no ensino</b>
7	2006	Fevereiro	6	<b>Terceiros na educação</b>
8	2006	Fevereiro	14	<b>Para além do método</b>
9	2006	Março	14	<b>Melhor no interior</b>
10	2006	Março	22	<b>Na base do improviso</b>
11	2006	Março	27	<b>Mais tempo na escola</b>
12	2006	Abril	5	<b>Fraude escolar</b>
13	2006	Abril	14	<b>Ameaça de retrocesso</b>
14	2006	Abril	15	<b>Ensino e fecundidade</b>
15	2006	Maio	8	<b>Universidade aberta</b>
16	2006	Agosto	1	<b>Remunerar o desempenho</b>
17	2006	Agosto	18	<b>Mais tempo na escola</b>
18	2006	Dezembro	8	<b>Dúvida básica</b>
19	2006	Dezembro	24	<b>O segredo do êxito</b>
20	2007	Fevereiro	9	<b>Excelência relativa</b>
21	2007	Junho	17	<b>Sábias palavras</b>
22	2007	Julho	27	<b>Prêmio ao bom professor</b>
23	2007	Agosto	22	<b>Mérito coletivo</b>
24	2007	Setembro	20	<b>Lata de lixo da história</b>
25	2007	Setembro	21	<b>"Deus na escola"</b>
26	2007	Outubro	11	<b>Diretores indicados</b>
27	2007	Outubro	31	<b>Ensino esclerosado</b>
28	2007	Dezembro	6	<b>Uma avaliação dura</b>
29	2007	Dezembro	20	<b>Mais e melhores aulas</b>
30	2008	Fevereiro	6	<b>A Prova São Paulo</b>

	Ano	Mês	Dia	Título
31	2008	Fevereiro	14	<b>Pacto com a excelência</b>
32	2008	Março	15	<b>Conta complicada</b>
33	2008	Junho	18	<b>Mais uma greve</b>
34	2008	Junho	21	<b>Aprender com o Ideb</b>
35	2008	Junho	29	<b>Educar sem medo</b>
36	2008	Julho	4	<b>Piso de dignidade</b>
37	2008	Agosto	31	<b>Petropopulismo</b>
38	2009	Março	27	<b>Bônus alto e notas baixas</b>
39	2009	Abril	30	<b>A lição do Enem</b>
40	2009	Maio	5	<b>Retórica do MEC</b>
41	2009	Maio	7	<b>Menos improvisado</b>
42	2009	Maio	17	<b>Socorro ao professor</b>
43	2009	Junho	19	<b>Gestores à prova</b>
44	2009	Julho	17	<b>Baixa procura</b>
45	2009	Agosto	22	<b>Diagnóstico fechado</b>
46	2010	Fevereiro	2	<b>Dentro da escola</b>
47	2010	Março	18	<b>O valor da educação</b>
48	2010	Março	31	<b>Dois colunas</b>
49	2010	Junho	2	<b>Ensino médio</b>
50	2010	Julho	1	<b>Educação com método</b>
51	2010	Julho	6	<b>Retrato da educação</b>
52	2010	Julho	14	<b>ECA, 20 anos</b>
53	2010	Julho	20	<b>Recado do Enem</b>
54	2010	Agosto	6	<b>Haddad e o Enem</b>
55	2010	Agosto	14	<b>Compram-se alunos</b>
56	2010	Setembro	14	<b>Erro de cálculo</b>
57	2010	Outubro	12	<b>Mais ensino técnico</b>
58	2010	Outubro	17	<b>Estresse na escola</b>
59	2010	Novembro	15	<b>Continuidade paulista</b>
60	2010	Novembro	20	<b>O Enem paulista</b>
61	2010	Dezembro	9	<b>Primeiros passos</b>
62	2010	Dezembro	19	<b>Brasil nota 6</b>
63	2010	Dezembro	27	<b>Tempo na escola</b>
64	2010	Dezembro	29	<b>Apagão profissional</b>

	Ano	Mês	Dia	Título
65	2011	Março	1	<b>Ensino público e leigo</b>
66	2011	Março	21	<b>Recuo no ensino paulista</b>
67	2011	Abril	8	<b>Tiros em Realengo</b>
68	2011	Maio	8	<b>Autonomia sem foco</b>
69	2011	Maio	16	<b>O valor do professor</b>
70	2011	Junho	29	<b>Notas na parede</b>
71	2011	Julho	13	<b>Transparência na escola</b>
72	2011	Julho	18	<b>Aulas melhores</b>
73	2011	Julho	25	<b>Bônus na berlinda</b>
74	2011	Agosto	22	<b>Programa remendado</b>
75	2011	Agosto	28	<b>Tempo perdido</b>
76	2011	Novembro	8	<b>Professor mal pago</b>
77	2011	Novembro	27	<b>Caça aos gazeteiros</b>
78	2011	Dezembro	4	<b>Educação paulista</b>
79	2011	Dezembro	21	<b>Lição errada</b>
80	2012	Agosto	16	<b>Nota 5, e olhe lá</b>
81	2012	Agosto	27	<b>Despesa indisciplinada</b>
82	2012	Agosto	29	<b>A nota de Mercadante</b>
83	2012	Setembro	14	<b>Caçadas a Pedrinho</b>
84	2012	Novembro	21	<b>O preço da ignorância</b>
85	2012	Dezembro	27	<b>Diploma de atraso</b>
86	2013	Julho	8	<b>Aprender a ensinar</b>
87	2013	Novembro	25	<b>Ciência básica</b>
88	2013	Dezembro	28	<b>Ensino medíocre</b>
89	2014	Janeiro	12	<b>Clientes sem futuro</b>
90	2014	Abril	27	<b>Do sonho à realidade</b>
91	2014	Junho	8	<b>Desejos letivos</b>
92	2015	Março	31	<b>MEC, um desafio e tanto</b>
93	2015	Abril	7	<b>Pedagogia e demagogia</b>
94	2015	Junho	7	<b>À ré na produtividade</b>
95	2015	Setembro	5	<b>Vigiar e polir</b>
96	2015	Setembro	26	<b>Escolas mais dedicadas</b>
97	2015	Dezembro	27	<b>Educação fora da caixa</b>
98	2016	Janeiro	5	<b>Pedaladas digitais</b>

	Ano	Mês	Dia	Título
<b>99</b>	2016	Fevereiro	10	<b>Atraso na educação</b>
<b>100</b>	2016	Abril	9	<b>Educação órfã</b>
<b>101</b>	2016	Maio	1	<b>Aos deus-dará</b>
<b>102</b>	2016	Maio	15	<b>Na base da ideologia</b>
<b>103</b>	2016	Maio	18	<b>Da pedagogia à didática</b>
<b>104</b>	2016	Setembro	4	<b>Educação de evidências</b>
<b>105</b>	2016	Outubro	6	<b>Nota perversa</b>
<b>106</b>	2016	Outubro	22	<b>Partido da escola</b>
<b>107</b>	2016	Dezembro	1	<b>Ensino reprovado</b>
<b>108</b>	2017	Janeiro	25	<b>Mestres polivalentes</b>
<b>109</b>	2017	Fevereiro	4	<b>Regra de três</b>
<b>110</b>	2017	Abril	8	<b>Base mais sólida</b>
<b>111</b>	2017	Abril	23	<b>A base do ensino</b>
<b>112</b>	2017	Junho	9	<b>Ensino engessado</b>
<b>113</b>	2017	Junho	23	<b>Ensino mal pago</b>
<b>114</b>	2017	Setembro	13	<b>O bolo da educação</b>
<b>115</b>	2017	Setembro	20	<b>Ensino laico</b>
<b>116</b>	2017	Outubro	3	<b>Direção errada</b>
<b>117</b>	2017	Outubro	30	<b>Poucas letras e números</b>
<b>118</b>	2017	Novembro	18	<b>Aprender com evidências</b>
<b>119</b>	2017	Dezembro	22	<b>Só o começo</b>
<b>120</b>	2018	Fevereiro	20	<b>O rumo da educação</b>
<b>121</b>	2018	Março	11	<b>Deseducação à paulista</b>
<b>122</b>	2018	Agosto	12	<b>O básico do ensino</b>
<b>123</b>	2018	Agosto	21	<b>Sem brilho nos olhos</b>
<b>124</b>	2018	Setembro	5	<b>Decepção Tucana</b>
<b>125</b>	2018	Setembro	16	<b>Opções paulistas</b>
<b>126</b>	2018	Novembro	26	<b>Incertezas a distância</b>
<b>127</b>	2019	Janeiro	2	<b>Ensino paulistano</b>
<b>128</b>	2019	Janeiro	8	<b>Fantasma do ensino</b>
<b>129</b>	2019	Fevereiro	27	<b>O disparate do MEC</b>
<b>130</b>	2019	Abril	3	<b>Educação de resultados</b>
<b>131</b>	2019	Maio	10	<b>Passo a passo</b>
<b>132</b>	2019	Junho	7	<b>Que seja pelo aluno</b>

	Ano	Mês	Dia	Título
<b>133</b>	2019	Junho	14	<b>Mais Fundeb</b>
<b>134</b>	2019	Junho	27	<b>Contas do ensino</b>
<b>135</b>	2019	Setembro	10	<b>É só uma carteirinha</b>
<b>136</b>	2019	Novembro	6	<b>Desafios do Enem</b>
<b>137</b>	2019	Novembro	25	<b>Macarthismo escolar</b>
<b>138</b>	2019	Novembro	30	<b>Educação perdida</b>
<b>139</b>	2019	Abril	19	<b>Adiar o Enem</b>
<b>140</b>	2020	Junho	15	<b>Fora, Weintraub</b>
<b>141</b>	2020	Julho	20	<b>Babel do Fundeb</b>
<b>142</b>	2020	Agosto	3	<b>Sem tempo a perder</b>
<b>143</b>	2020	Setembro	8	<b>Volta às aulas</b>
<b>144</b>	2020	Novembro	15	<b>Desigual na raiz</b>
<b>145</b>	2020	Dezembro	26	<b>O racismo de Lobato</b>

## APÊNDICE B - Lista de artigos de opinião analisados

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
1	2005	Janeiro	6	<b>Votos pela educação no Ano Novo</b>	Rosely Sayão
2	2005	Janeiro	10	<b>Sonho de menina grávida</b>	Moacyr Scliar
3	2005	Janeiro	19	<b>Escola dá vida</b>	Gilberto Dimenstein
4	2005	Janeiro	18	<b>As raízes da crise na educação básica</b>	Tarso Genro
5	2005	Janeiro	18	<b>Sou insensato</b>	Cristovam Buarque
6	2005	Janeiro	23	<b>O QI da cidade de São Paulo</b>	Gilberto Dimenstein
7	2005	Janeiro	30	<b>Quando a volta às aulas é um alívio</b>	Gilberto Dimenstein
8	2005	Fevereiro	7	<b>Por uma educação de resultados</b>	Gustavo Ioschpe
9	2005	Fevereiro	9	<b>A escola do prazer</b>	Gilberto Dimenstein
10	2005	Fevereiro	20	<b>"Estamos desgraçados"</b>	Clóvis Rossi
11	2005	Março	22	<b>A revolução das propostas modestas</b>	Roberto Mangabeira Unger
12	2005	Abril	6	<b>Escola para empresários</b>	Gilberto Dimenstein
13	2005	Abril	19	<b>A justiça como base do desenvolvimento</b>	Roberto Mangabeira Unger
14	2005	Abril	24	<b>Judeus e japoneses são mais inteligentes?</b>	Gilberto Dimenstein
15	2005	Junho	7	<b>O resgate da nação</b>	Roberto Mangabeira Unger
16	2005	Junho	12	<b>A enorme deficiência do nosso ensino</b>	Antônio Ermírio de Moraes
17	2005	Junho	26	<b>Educação, sim; violência e indisciplina, não</b>	Antônio Ermírio de Moraes
18	2005	Julho	3	<b>A corrupção é muito pior do que se imagina</b>	Gilberto Dimenstein
19	2005	Julho	14	<b>Bobagem quixotesca</b>	Hélio Schwartzman
20	2005	Julho	21	<b>A santa aliança</b>	Hélio Schwartzman
21	2005	Agosto	2	<b>Depois do lamaçal</b>	Roberto Mangabeira Unger
22	2005	Agosto	28	<b>A chocante falta de professores no ensino médio</b>	Antônio Ermírio de Moraes
23	2005	Agosto	30	<b>O olhar deficiente da escola</b>	Gilberto Dimenstein
24	2005	Setembro	4	<b>Cidadãos blindados</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
25	2005	Setembro	8	<b>A mensagem atrás do anúncio</b>	Demétrio Magnoli
26	2005	Setembro	10	<b>Aluno-propaganda</b>	Fábio Bezerra de Brito
27	2005	Setembro	10	<b>Uma questão de prioridade</b>	José Aristodemo Pinotti
28	2005	Setembro	11	<b>A incrível matemática do professor Wesley</b>	Gilberto Dimenstein
29	2005	Setembro	15	<b>Educação, instrumento contra desigualdade</b>	Milú Villela
30	2005	Setembro	25	<b>Armadilha para pegar jovens</b>	Gilberto Dimenstein
31	2005	Outubro	4	<b>Revolucionar o ensino público</b>	Roberto Mangabeira Unger
32	2005	Outubro	25	<b>Os analfabetos matemáticos</b>	Gilberto Dimenstein
33	2005	Novembro	20	<b>Educação e avaliação</b>	Fernando Haddad
34	2005	Novembro	23	<b>A parentela aparelhada do MEC</b>	Elio Gaspari
35	2005	Dezembro	22	<b>Computadores censurados</b>	Hélio Schwartzman
36	2006	Janeiro	3	<b>Dois votos de ano novo</b>	Roberto Mangabeira Unger
37	2006	Janeiro	8	<b>A escola dos bilionários</b>	Gilberto Dimenstein
38	2006	Janeiro	10	<b>O tema da eleição</b>	Roberto Mangabeira Unger
39	2006	Janeiro	19	<b>Receita para 2006</b>	Milú Villela
40	2006	Janeiro	22	<b>A missão reguladora</b>	Gilberto Vasconcellos
41	2006	Fevereiro	7	<b>Como dar a volta por cima</b>	Roberto Mangabeira Unger
42	2006	Fevereiro	9	<b>Fundeb: avanços e recuos</b>	Ivan Valente
43	2006	Fevereiro	14	<b>A obra do próximo presidente</b>	Roberto Mangabeira Unger
44	2006	Fevereiro	16	<b>Devolvam a "minha" escola</b>	Clóvis Rossi
45	2006	Fevereiro	18	<b>Não há método milagroso</b>	Telma Weisz
46	2006	Fevereiro	18	<b>Alfabetização: de volta ao futuro</b>	João Batista Araujo e Oliveira
47	2006	Fevereiro	26	<b>O bloco dos cidadãos invisíveis</b>	Gilberto Dimenstein
48	2006	Fevereiro	26	<b>Um absurdo que precisa ser evitado</b>	Antônio Ermírio de Moraes

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
49	2006	Março	1	<b>Apartheid na folia</b>	Clóvis Rossi
50	2006	Março	5	<b>A revolução do Verbo</b>	José Serra
51	2006	Março	8	<b>A trajetória da mulher na educação brasileira</b>	Dilvo Ristoff
52	2006	Março	18	<b>Pouco por nada</b>	Antônio Gois
53	2006	Março	26	<b>Ser traficante é sinal de inteligência? Talvez</b>	Gilberto Dimenstein
54	2006	Abril	9	<b>É certo uma doméstica ganhar mais do que um professor?</b>	Gilberto Dimenstein
55	2006	Abril	9	<b>Futebol na escola dá samba?</b>	Maria da Graça Jacintho Setton
56	2006	Abril	11	<b>O futebol e a escola</b>	Benjamin Steinbruch
57	2006	Abril	20	<b>A cor das ideias</b>	Demétrio Magnoli
58	2006	Abril	20	<b>A querela das cartilhas</b>	Hélio Schwartzman
59	2006	Abril	24	<b>Educação: tentando sair do discurso</b>	José Aristodemo Pinotti
60	2006	Maio	14	<b>Chico Buarque e a detestável São Paulo</b>	Gilberto Dimenstein
61	2006	Maio	16	<b>Salvar a pátria</b>	Roberto Mangabeira Unger
62	2006	Maio	17	<b>A educação religiosa nas escolas</b>	Arnaldo Niskier
63	2006	Maio	31	<b>Aconchego</b>	Clóvis Rossi
64	2006	Junho	7	<b>O melhor IDH do Nordeste</b>	Antonio Delfim Netto
65	2006	Junho	7	<b>Ritmo "soteropolitano"</b>	Gilberto Dimenstein
66	2006	Junho	11	<b>Educação e energia serão "novos" motes de Lula</b>	Kennedy Alencar
67	2006	Junho	12	<b>Preto e branco</b>	João Sayad
68	2006	Junho	14	<b>Lugar de criança é na rua</b>	Gilberto Dimenstein
69	2006	Junho	18	<b>A cidade condenada</b>	Clóvis Rossi
70	2006	Junho	18	<b>O software do prazer de Bill Gates</b>	Gilberto Dimenstein
71	2006	Junho	19	<b>Educação e responsabilidade social</b>	Paulo Renato Souza
72	2006	Junho	23	<b>O tipo de cidadão que o Brasil precisa ter</b>	David Feffer
73	2006	Junho	25	<b>O milagre da educação de Lula</b>	Gilberto Dimenstein
74	2006	Junho	27	<b>Prioridade nacional</b>	Roberto Mangabeira Unger

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
75	2006	Julho	11	<b>Hora de pensar na educação</b>	Milú Villela
76	2006	Julho	14	<b>Educação para todos</b>	Koichiro Matsuura
77	2006	Julho	16	<b>Quatro lições da professora Inês</b>	Gilberto Dimenstein
78	2006	Julho	17	<b>A felicidade no currículo</b>	Moacyr Scliar
79	2006	Julho	17	<b>A revolução do talento</b>	Ana Clara Schenberg e Consuelo de Castro
80	2006	Julho	18	<b>Educação: escolhas</b>	Roberto Mangabeira Unger
81	2006	Julho	18	<b>Só R\$ 150 por mês</b>	Gilberto Dimenstein
82	2006	Julho	19	<b>Educação, crime e desemprego</b>	Antonio Delfim Netto
83	2006	Julho	23	<b>Como dar aula de incompetência</b>	Gilberto Dimenstein
84	2006	Julho	26	<b>Um raro prazer na Vila Madalena</b>	Gilberto Dimenstein
85	2006	Agosto	2	<b>Poder aquisitivo</b>	Eduardo Portella
86	2006	Agosto	8	<b>Mensagem econômica incômoda</b>	Roberto Mangabeira Unger
87	2006	Agosto	16	<b>Serra foi preconceituoso?</b>	Gilberto Dimenstein
88	2006	Agosto	27	<b>As virtudes do Enem</b>	Paulo Renato Souza
89	2006	Agosto	29	<b>Depois da eleição</b>	Roberto Mangabeira Unger
90	2006	Setembro	6	<b>Todos pela educação de qualidade</b>	Milú Villela
91	2006	Setembro	12	<b>Por onde começar</b>	Roberto Mangabeira Unger
92	2006	Setembro	15	<b>Lula e as escolas técnicas</b>	Paulo Renato Souza
93	2006	Setembro	17	<b>A desconhecida lição das mulheres solteiras</b>	Gilberto Dimenstein
94	2006	Setembro	26	<b>Nosso futuro</b>	Roberto Mangabeira Unger
95	2006	Setembro	27	<b>Síntese</b>	Antonio Delfim Netto
96	2006	Outubro	3	<b>Educação sem romantismo</b>	Roberto Mangabeira Unger
97	2006	Outubro	7	<b>Medicina quer qualidade</b>	Walter Ceneviva
98	2006	Outubro	18	<b>Parcerias para responsabilidade social</b>	Clifford M. Sobel
99	2006	Outubro	22	<b>Tudo azul</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>100</b>	2006	Outubro	24	<b>29 de outubro</b>	Roberto Mangabeira Unger
<b>101</b>	2006	Outubro	28	<b>Um investimento no futuro</b>	José Márcio Camargo
<b>102</b>	2006	Novembro	5	<b>Como a inteligência traz dinheiro</b>	Gilberto Dimenstein
<b>103</b>	2006	Novembro	7	<b>Hora de projeto</b>	Roberto Mangabeira Unger
<b>104</b>	2006	Novembro	8	<b>Educar pessoa com deficiência é dever de todos</b>	Rodrigo César Rebello Pinho e Vânia Maria Ruffini Penteadó Balera
<b>105</b>	2006	Novembro	14	<b>Ameaça ao Estado laico</b>	Roseli Fischmann
<b>106</b>	2006	Novembro	14	<b>Educação para valer</b>	Roberto Mangabeira Unger
<b>107</b>	2006	Novembro	15	<b>Aulas de humilhação</b>	Marcelo Coelho
<b>108</b>	2006	Novembro	26	<b>A melhor lição de uma escola</b>	Gilberto Dimenstein
<b>109</b>	2006	Novembro	28	<b>A escola dos sonhos</b>	Gilberto Dimenstein
<b>110</b>	2006	Novembro	30	<b>Educação para a cidadania</b>	Rosely Sayão
<b>111</b>	2006	Dezembro	3	<b>Uma cidade que aprende a voar</b>	Gilberto Dimenstein
<b>112</b>	2006	Dezembro	4	<b>Subversão teocrática</b>	Aldo Pereira
<b>113</b>	2006	Dezembro	10	<b>Um brinde à inteligência</b>	Gilberto Dimenstein
<b>114</b>	2006	Dezembro	17	<b>Esses incríveis pobres ricos</b>	Gilberto Dimenstein
<b>115</b>	2006	Dezembro	26	<b>Honra ao mérito</b>	Roberto Mangabeira Unger
<b>116</b>	2006	Dezembro	29	<b>Uma briga de números</b>	Arnaldo Niskier
<b>117</b>	2007	Janeiro	2	<b>Para quê mais evidências</b>	José Aristodemo Pinotti
<b>118</b>	2007	Janeiro	7	<b>Estão cozinhando um novo Fome Zero</b>	Elio Gaspari
<b>119</b>	2007	Janeiro	25	<b>São Paulo, 453: educação é o presente</b>	Gilberto Kassab
<b>120</b>	2007	Janeiro	28	<b>A maravilhosa receita do filé de javali</b>	Gilberto Dimenstein
<b>121</b>	2007	Janeiro	30	<b>Abaixo a caixa-preta dos tributos</b>	Maria Inês Dolci
<b>122</b>	2007	Fevereiro	4	<b>Não dá para não arrepiar</b>	Tostão
<b>123</b>	2007	Fevereiro	4	<b>Pro Dia Nascer Feliz' nos defronta com o futuro</b>	Fernando Meirelles
<b>124</b>	2007	Fevereiro	4	<b>Pro dia nascer feliz</b>	Gilberto Dimenstein
<b>125</b>	2007	Fevereiro	6	<b>Como estimular a mediocridade</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
126	2007	Fevereiro	9	<b>É preciso melhorar os exames</b>	Romualdo Portela
127	2007	Fevereiro	9	<b>O país Porcina</b>	Clóvis Rossi
128	2007	Fevereiro	16	<b>Educação nem tanto em frangalhos</b>	Barbara Gancia
129	2007	Março	6	<b>Dar voz à barbárie?</b>	Wolfgang Leo Maar
130	2007	Março	6	<b>O horror não dá capa</b>	Clóvis Rossi
131	2007	Março	15	<b>Desastre na educação</b>	Hélio Schwartzman
132	2007	Março	15	<b>Educação urgente</b>	Raul Henry
133	2007	Março	18	<b>Como calcular o risco de ser jovem</b>	Gilberto Dimenstein
134	2007	Março	20	<b>Mineiros reinventam a escola</b>	Gilberto Dimenstein
135	2007	Março	21	<b>A vez da educação</b>	Milú Villela
136	2007	Março	25	<b>O futuro mora ao lado</b>	Gilberto Dimenstein
137	2007	Março	27	<b>Professores injustiçados</b>	Gilberto Dimenstein
138	2007	Abril	1	<b>Cheiro do ralo</b>	Gilberto Dimenstein
139	2007	Abril	7	<b>O outro lado do PIB</b>	Otaviano Helene
140	2007	Abril	11	<b>Calouro por acaso</b>	Gilberto Dimenstein
141	2007	Abril	22	<b>O cidadão de lixo</b>	Gilberto Dimenstein
142	2007	Abril	28	<b>Avaliar para construir</b>	Nelson Maculan
143	2007	Abril	28	<b>Um bom começo, um bom princípio</b>	Alexandre Schneider
144	2007	Maiο	1	<b>Urgente: chamem os universitários</b>	Gilberto Dimenstein
145	2007	Maiο	9	<b>Receita de família</b>	Gilberto Dimenstein
146	2007	Maiο	12	<b>Em defesa das liberdades laicas</b>	Roberto Arriada Lorea
147	2007	Maiο	15	<b>Como matar um professor</b>	Gilberto Dimenstein
148	2007	Maiο	20	<b>Outra cidade</b>	Gilberto Dimenstein
149	2007	Junho	5	<b>Socorro</b>	Gilberto Dimenstein
150	2007	Junho	14	<b>Sabendo onde estamos</b>	Kenneth Maxwell
151	2007	Junho	24	<b>Teste para saber se você está morrendo</b>	Gilberto Dimenstein
152	2007	Julho	1	<b>Lição de um triângulo amoroso</b>	Gilberto Dimenstein
153	2007	Julho	3	<b>Só no Brasil</b>	Aloizio Mercadante
154	2007	Julho	15	<b>A lamentável desordem!</b>	Antônio Ermírio de Moraes
155	2007	Julho	15	<b>Como jogar dinheiro no lixo</b>	Gilberto Dimenstein
156	2007	Julho	22	<b>A alma do negócio</b>	Boris Fausto

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
157	2007	Julho	22	<b>A tragédia anunciada do cotonete</b>	Gilberto Dimenstein
158	2007	Julho	31	<b>Serra terá coragem?</b>	Gilberto Dimenstein
159	2007	Agosto	8	<b>A escola da solidão</b>	Gilberto Dimenstein
160	2007	Agosto	12	<b>Por que nos sentimos órfãos</b>	Gilberto Dimenstein
161	2007	Agosto	19	<b>A revolta dos mediócras</b>	Gilberto Dimenstein
162	2007	Agosto	21	<b>Escola de mediócras</b>	Gilberto Dimenstein
163	2007	Agosto	22	<b>Mestre adolescente</b>	Gilberto Dimenstein
164	2007	Agosto	28	<b>A melhor bolsa de Lula</b>	Gilberto Dimenstein
165	2007	Setembro	6	<b>Mais recursos para a educação</b>	Milú Villela
166	2007	Setembro	9	<b>Cumprimentos ao governador</b>	Antônio Ermírio de Moraes
167	2007	Setembro	16	<b>Quanto custa Renan Calheiros</b>	Gilberto Dimenstein
168	2007	Setembro	21	<b>Refundação e mediocridade</b>	Clóvis Rossi
169	2007	Setembro	27	<b>A crítica da crítica</b>	Hélio Schwartzman
170	2007	Setembro	30	<b>Você compraria uma máquina de escrever?</b>	Gilberto Dimenstein
171	2007	Outubro	1	<b>A farsa da avaliação de desempenho</b>	Carlos Giannazi
172	2007	Outubro	3	<b>Voluntarismo e ação institucional</b>	Claudio Weber Abramo
173	2007	Outubro	14	<b>A tragédia dos professores enlouquecidos</b>	Gilberto Dimenstein
174	2007	Outubro	14	<b>Valorizar a diversidade estimula a inclusão</b>	Matilde Ribeiro
175	2007	Outubro	21	<b>Você é superdotado?</b>	Gilberto Dimenstein
176	2007	Outubro	24	<b>Talentos clandestinos</b>	Gilberto Dimenstein
177	2007	Outubro	27	<b>Aborto, crime e castigo</b>	Gilberto Dimenstein
178	2007	Outubro	28	<b>E se tivessem abortado Lula?</b>	Gilberto Dimenstein
179	2007	Outubro	28	<b>O aborto de Caetano, Chico e Niemeyer</b>	Gilberto Dimenstein
180	2007	Outubro	28	<b>O que funciona na educação: as lições segundo a McKinsey</b>	Economist
181	2007	Outubro	29	<b>O triste festival de balas</b>	Arnaldo Niskier
182	2007	Novembro	4	<b>Luzes da cidade</b>	Gilberto Dimenstein
183	2007	Novembro	4	<b>Papel de bons professores</b>	Antônio Ermírio de Moraes

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
184	2007	Novembro	9	<b>A Comunidade Ibero-Americana</b>	Luiz Inácio Lula da Silva
185	2007	Novembro	10	<b>Dureza nos extremos da vida</b>	Walter Ceneviva
186	2007	Novembro	11	<b>Como ganhar diploma de otário</b>	Gilberto Dimenstein
187	2007	Novembro	11	<b>Trabalhador é um luxo</b>	Gilberto Dimenstein
188	2007	Novembro	21	<b>As ONGs e os óculos</b>	Evelyn Berg loschpe
189	2007	Novembro	24	<b>De quando a lei substitui a democracia</b>	Gustavo loschpe
190	2007	Novembro	24	<b>Sete anos</b>	Cristovam Buarque
191	2007	Novembro	25	<b>A doença do silêncio</b>	Gilberto Dimenstein
192	2007	Novembro	27	<b>Com muito orgulho</b>	Clóvis Rossi
193	2007	Novembro	27	<b>Qualificar é desenvolver</b>	Alberto Goldman e Laura Laganá
194	2007	Novembro	29	<b>Exaltação da mediocridade</b>	Clóvis Rossi
195	2007	Dezembro	2	<b>Emprego de "tiozão" está em alta</b>	Gilberto Dimenstein
196	2007	Dezembro	8	<b>"A gente somos inútil!"</b>	Fernando de Barros e Silva
197	2007	Dezembro	18	<b>Viva o Quirguistão</b>	Arnaldo Niskier
198	2007	Dezembro	19	<b>"Pisandello"</b>	Antonio Delfim Netto
199	2007	Dezembro	24	<b>A descoberta do pior apagão</b>	Gilberto Dimenstein
200	2007	Dezembro	26	<b>Aula de solidariedade</b>	Gilberto Dimenstein
201	2008	Janeiro	4	<b>Rede Ibero-Americana de Ensino Fundamental</b>	Maria Helena Guimarães de Castro, Fernando Leça e Salvador A. Barreneches
202	2008	Janeiro	6	<b>O melhor show de Nova York</b>	Gilberto Dimenstein
203	2008	Janeiro	7	<b>De volta à sala de aula</b>	Ruy Castro
204	2008	Janeiro	7	<b>Tempo precioso para a educação</b>	Milú Villela
205	2008	Janeiro	9	<b>Lembra o computador de US\$ 100?</b>	Elio Gaspari
206	2008	Janeiro	13	<b>Ciência hoje, antes que seja tarde</b>	Jorge Werthein
207	2008	Janeiro	27	<b>Um guia para ler São Paulo</b>	Gilberto Dimenstein
208	2008	Janeiro	31	<b>Ciência sob ataque</b>	Hélio Schwartzman
209	2008	Fevereiro	7	<b>Maior ensino fundamental</b>	Rosely Sayão
210	2008	Fevereiro	11	<b>Bom exemplo contra a mediocridade</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>211</b>	2008	Fevereiro	17	<b>Cérebros estimulados</b>	Gilberto Dimenstein
<b>212</b>	2008	Fevereiro	18	<b>Ensino público de qualidade</b>	Fernando Haddad e Roberto Mangabeira Unger
<b>213</b>	2008	Fevereiro	18	<b>Um convite à boa educação</b>	Maria Helena Guimarães de Castro
<b>214</b>	2008	Março	2	<b>Nasce uma nova habilidade profissional</b>	Gilberto Dimenstein
<b>215</b>	2008	Março	6	<b>Bibliotecas para quem?</b>	Carlos Augusto Calil
<b>216</b>	2008	Março	14	<b>Premiação e castigo na educação</b>	Ivan Valente
<b>217</b>	2008	Março	14	<b>Salvação nacional</b>	Kennedy Alencar
<b>218</b>	2008	Março	25	<b>O direito de aprender</b>	Marie-Pierre Poirier
<b>219</b>	2008	Março	27	<b>Desigualdade secular</b>	Clóvis Rossi
<b>220</b>	2008	Março	30	<b>A médica dos sonhos em estado terminal</b>	Gilberto Dimenstein
<b>221</b>	2008	Abril	4	<b>Sozinho, Enem leva a conclusão equivocada</b>	Antônio Gois
<b>222</b>	2008	Abril	6	<b>Renascidos das cinzas</b>	Gilberto Dimenstein
<b>223</b>	2008	Abril	9	<b>Mãe completa</b>	Gilberto Dimenstein
<b>224</b>	2008	Abril	13	<b>Comunicadores do futuro</b>	Gilberto Dimenstein
<b>225</b>	2008	Abril	27	<b>Aventuras radicais</b>	Gilberto Dimenstein
<b>226</b>	2008	Abril	28	<b>A aventura dos jovens mestres</b>	Gilberto Dimenstein
<b>227</b>	2008	Maio	4	<b>O professor dos burros</b>	Gilberto Dimenstein
<b>228</b>	2008	Maio	14	<b>A ignorância é só dos pernambucanos?</b>	Gilberto Dimenstein
<b>229</b>	2008	Maio	16	<b>Índice é arma nas mãos do cidadão</b>	Gilberto Dimenstein
<b>230</b>	2008	Maio	18	<b>USP dá um péssimo exemplo</b>	Gilberto Dimenstein
<b>231</b>	2008	Maio	21	<b>Pronto-socorro poético</b>	Gilberto Dimenstein
<b>232</b>	2008	Maio	25	<b>A indústria de talentos</b>	Gilberto Dimenstein
<b>233</b>	2008	Maio	25	<b>Lamentável!</b>	Antônio Ermírio de Moraes
<b>234</b>	2008	Junho	1	<b>Uma estrela na linha de passe</b>	Gilberto Dimenstein
<b>235</b>	2008	Junho	2	<b>Lula e o segredo de uma celebridade</b>	Gilberto Dimenstein
<b>236</b>	2008	Junho	6	<b>E por falar em dengue...</b>	Vicente Amato Neto e Jacyr Pasternak

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
237	2008	Junho	8	<b>O direito ao deslumbramento</b>	Gilberto Dimenstein
238	2008	Junho	12	<b>A volta da filosofia</b>	Hélio Schwartzman
239	2008	Junho	12	<b>O trabalho infantil e o futuro do país</b>	Florian Pesaro
240	2008	Junho	18	<b>Sindicato quer motel em escola</b>	Gilberto Dimenstein
241	2008	Junho	23	<b>Petróleo contra a ignorância</b>	Gilberto Dimenstein
242	2008	Junho	27	<b>O risco de um "cindicato"</b>	Gilberto Dimenstein
243	2008	Julho	2	<b>Professora dá lição de prazer</b>	Gilberto Dimenstein
244	2008	Julho	13	<b>Ensino sem demagogia</b>	Dermeval Saviani
245	2008	Julho	20	<b>O Brasil inventado no banheiro</b>	Gilberto Dimenstein
246	2008	Julho	27	<b>Emprego da sogra</b>	Gilberto Dimenstein
247	2008	Julho	28	<b>Licença-maternidade sem preconceito</b>	Dioclécio Campos Júnior
248	2008	Agosto	1	<b>Raízes da violência e caminhos de paz</b>	Geraldo Majella Agnelo
249	2008	Agosto	3	<b>Cérebros de São Paulo</b>	Gilberto Dimenstein
250	2008	Agosto	4	<b>Escola do cérebro</b>	Gilberto Dimenstein
251	2008	Agosto	7	<b>Muito além da comida</b>	Clóvis Rossi
252	2008	Agosto	10	<b>Mestre-de-obras virou profissão de rico</b>	Gilberto Dimenstein
253	2008	Agosto	31	<b>Petróleo e qualidade da educação</b>	Fernando Haddad
254	2008	Setembro	2	<b>Piso nacional da educação, conquista popular</b>	Artur Henrique e Roberto Franklin de Leão
255	2008	Setembro	7	<b>O pré-sal que está em cima do solo</b>	Gilberto Dimenstein
256	2008	Setembro	8	<b>Como jogar dinheiro fora</b>	Gilberto Dimenstein
257	2008	Setembro	14	<b>Cidade sem catracas</b>	Gilberto Dimenstein
258	2008	Setembro	24	<b>Alunos-luz</b>	Gilberto Dimenstein
259	2008	Setembro	29	<b>As antenas de Marta são um desperdício?</b>	Gilberto Dimenstein
260	2008	Outubro	2	<b>Estudo do meio</b>	Rosely Sayão
261	2008	Outubro	5	<b>Já ganhou</b>	Gilberto Dimenstein
262	2008	Outubro	15	<b>O mérito do professor</b>	Maria Helena Guimarães de Castro
263	2008	Novembro	2	<b>Urgente: chamem os universitários</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
264	2008	Novembro	2	<b>Universitários reinventam a família</b>	Gilberto Dimenstein
265	2008	Novembro	4	<b>O Brasil e os Estados Unidos</b>	Roberto Mangabeira Unger
266	2008	Novembro	7	<b>Machado ainda vive</b>	Arnaldo Niskier
267	2008	Novembro	8	<b>Escolas na Febraban</b>	Maria Inês Dolci
268	2008	Novembro	9	<b>Como Brasília perdeu uma prostituta</b>	Gilberto Dimenstein
269	2008	Novembro	14	<b>Escola do crime</b>	Barbara Gancia
270	2008	Novembro	15	<b>Obama e a ex-futura prostituta de Brasília</b>	Gilberto Dimenstein
271	2008	Novembro	16	<b>As filhas de Obama e o professor de rua</b>	Gilberto Dimenstein
272	2008	Novembro	23	<b>A polêmica que aqui não haveria</b>	Clóvis Rossi
273	2008	Novembro	23	<b>O céu de Kassab</b>	Gilberto Dimenstein
274	2008	Novembro	26	<b>Como interpretar o vandalismo nas escolas?</b>	Dagmar M. L. Zibas
275	2008	Novembro	28	<b>A violência e as culpas</b>	Clóvis Rossi
276	2008	Dezembro	7	<b>Brincar faz bem à saúde</b>	Gilberto Dimenstein
277	2008	Dezembro	8	<b>Modas</b>	Luiz Felipe Pondé
278	2008	Dezembro	12	<b>Educação em crise</b>	Arnaldo Niskier
279	2008	Dezembro	14	<b>Horas de desespero</b>	Ronaldo Vainfas
280	2008	Dezembro	14	<b>O fim de uma epidemia</b>	Gilberto Dimenstein
281	2008	Dezembro	21	<b>O pior da crise não é o desemprego</b>	Gilberto Dimenstein
282	2008	Dezembro	28	<b>Como virei aluno de uma escola pública</b>	Gilberto Dimenstein
283	2008	Dezembro	28	<b>Educação supera saúde, diz pesquisa</b>	Renato Janine Ribeiro
284	2008	Dezembro	31	<b>Feliz Ano-Novo, Jonas</b>	Gilberto Dimenstein
285	2009	Janeiro	4	<b>Entre o Bronx e a Cracolândia</b>	Gilberto Dimenstein
286	2009	Janeiro	5	<b>O melhor de Nova York não está no guia</b>	Gilberto Dimenstein
287	2009	Janeiro	17	<b>Já passa da hora</b>	Maria Inês Dolci
288	2009	Janeiro	18	<b>A química entre Obama e o menino prodígio de Curitiba</b>	Gilberto Dimenstein
289	2009	Janeiro	19	<b>As lições da escola de Obama</b>	Gilberto Dimenstein
290	2009	Fevereiro	1	<b>A educação na família</b>	Emílio Odebrecht

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
291	2009	Fevereiro	8	<b>Crianças e adolescentes desaparecem</b>	Gilberto Dimenstein
292	2009	Fevereiro	8	<b>Professor nota zero</b>	Gilberto Dimenstein
293	2009	Fevereiro	14	<b>Como melhorar a qualidade da educação?</b>	Naércio Menezes Filho
294	2009	Fevereiro	14	<b>Professor nota zero?</b>	Angela Soligo
295	2009	Fevereiro	15	<b>Repitam a escola e os políticos. Não o aluno</b>	Gilberto Dimenstein
296	2009	Fevereiro	16	<b>Repitam os políticos</b>	Gilberto Dimenstein
297	2009	Fevereiro	19	<b>Precários: a cura pelo concurso</b>	Elizabeth Balbachevsky
298	2009	Fevereiro	21	<b>Os custos da autogestão</b>	Fernando Capez
299	2009	Fevereiro	21	<b>Um direito constitucional dos escolares</b>	Sonia Lucena de Andrade
300	2009	Fevereiro	22	<b>O Rio é um caso perdido?</b>	Gilberto Dimenstein
301	2009	Março	22	<b>Não tem segredo</b>	Gilberto Dimenstein
302	2009	Março	23	<b>Mistério no campus da USP</b>	Gilberto Dimenstein
303	2009	Março	28	<b>Vestibular como anomalia?</b>	Carlos Eduardo Bindi
304	2009	Março	28	<b>A racionalidade da unificação</b>	Reynaldo Fernandes
305	2009	Março	29	<b>Deus de papel</b>	Gilberto Dimenstein
306	2009	Março	29	<b>Educação: duas visões</b>	Fernando Haddad
307	2009	Março	30	<b>Caetano, Gil, Nizan e o "aleijado" baiano</b>	Gilberto Dimenstein
308	2009	Abril	1	<b>Fim da aura</b>	Ruy Castro
309	2009	Abril	3	<b>O ministro e o mundo binário</b>	Alexandre Schneider
310	2009	Abril	8	<b>Uma escola sem alma</b>	Marcelo Coelho
311	2009	Abril	12	<b>Grandes engenheiros das pequenas obras</b>	Gilberto Dimenstein
312	2009	Abril	19	<b>Jovens fora do trilho</b>	Gilberto Dimenstein
313	2009	Abril	22	<b>Bem na foto</b>	Gilberto Dimenstein
314	2009	Abril	29	<b>O que o ranking do Enem não nos conta</b>	Antônio Gois
315	2009	Abril	30	<b>A fábrica da desigualdade</b>	Clóvis Rossi
316	2009	Maio	20	<b>Filosofia dá samba</b>	Gilberto Dimenstein
317	2009	Maio	22	<b>Um segredo de polichinelo</b>	João Batista Araujo e Oliveira

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
318	2009	Maio	23	<b>Expansão e reestruturação</b>	Aloisio Teixeira
319	2009	Maio	23	<b>Quem se beneficia dessas alterações?</b>	Sandra Zákia Sousa e Ocimar Alavarse
320	2009	Maio	28	<b>Estamos deixando de ser idiotas?</b>	Gilberto Dimenstein
321	2009	Maio	31	<b>Você seria professor de escola pública?</b>	Gilberto Dimenstein
322	2009	Junho	4	<b>Educação básica: qualificação ou "burnout"?</b>	Rudá Ricci
323	2009	Junho	4	<b>Futuro sombrio</b>	Hélio Schwartzman
324	2009	Junho	6	<b>O Brasil e sua eterna fuga</b>	Clóvis Rossi
325	2009	Junho	7	<b>Empresários à esquerda de sindicalistas</b>	Gilberto Dimenstein
326	2009	Junho	10	<b>O ex-trafficante que acabou na USP</b>	Gilberto Dimenstein
327	2009	Junho	14	<b>O dinheiro de Caetano Veloso</b>	Gilberto Dimenstein
328	2009	Junho	15	<b>Caetano precisa de ajuda?</b>	Gilberto Dimenstein
329	2009	Junho	22	<b>O preconceito está aí</b>	Jairo Bauer
330	2009	Junho	22	<b>São Paulo e o PT em 2010</b>	Emídio de Souza
331	2009	Junho	24	<b>A Avenida Paulista é uma escola</b>	Gilberto Dimenstein
332	2009	Junho	28	<b>Honra ao mérito</b>	Gilberto Dimenstein
333	2009	Julho	12	<b>Tainá, Letícia e Mayara</b>	Gilberto Dimenstein
334	2009	Julho	15	<b>Porteiro reinventa as baladas</b>	Gilberto Dimenstein
335	2009	Julho	28	<b>Educação e trabalho: um salto para o futuro</b>	Geraldo Alckmin e Paulo Renato Souza
336	2009	Agosto	2	<b>Funk também é cultura</b>	Gilberto Dimenstein
337	2009	Agosto	3	<b>Serra quer elite de professores</b>	Gilberto Dimenstein
338	2009	Agosto	8	<b>O lobby do país ibérico</b>	Hélio Schwartzman
339	2009	Agosto	15	<b>Tratado problemático e inconstitucional</b>	Luiz Antônio Cunha
340	2009	Agosto	15	<b>Um acordo comum</b>	Bonifácio de Andrada
341	2009	Agosto	16	<b>Cidades inteligentes</b>	Gilberto Dimenstein
342	2009	Agosto	18	<b>A pedagogia é uma jabuticaba?</b>	João Batista Araujo e Oliveira
343	2009	Agosto	18	<b>Serra e Kassab desperdiçam dinheiro</b>	Gilberto Dimenstein
344	2009	Agosto	23	<b>Se você estiver com dor de dente</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
345	2009	Agosto	24	<b>A doença da ignorância</b>	Gilberto Dimenstein
346	2009	Setembro	6	<b>Mãos à obra</b>	Emílio Odebrecht
347	2009	Setembro	6	<b>Revolução educacional para a América Latina</b>	Luis Alberto Moreno
348	2009	Setembro	7	<b>Independência de Lula é bobagem</b>	Gilberto Dimenstein
349	2009	Setembro	13	<b>Inteligência marginal</b>	Gilberto Dimenstein
350	2009	Setembro	13	<b>Para quê serve mesmo esse ranking?</b>	Rosely Sayão
351	2009	Setembro	15	<b>Véu islâmico, laicidade e liberdade religiosa</b>	Paulo Gustavo Guedes Fontes
352	2009	Setembro	28	<b>A causa da educação</b>	Milú Villela
353	2009	Setembro	30	<b>Brados retumbantes</b>	Marcelo Coelho
354	2009	Outubro	5	<b>Como o Brasil perde inventores</b>	Gilberto Dimenstein
355	2009	Outubro	9	<b>Enem gera pressão positiva no ensino</b>	Naércio Menezes Filho
356	2009	Outubro	11	<b>O Brasil das mulheres é mais educado</b>	Gilberto Dimenstein
357	2009	Outubro	13	<b>Ao mestre, com desprezo</b>	Ruy Castro
358	2009	Outubro	14	<b>Laboratório das meninas</b>	Gilberto Dimenstein
359	2009	Outubro	14	<b>USP revela talentos da escola pública</b>	Gilberto Dimenstein
360	2009	Outubro	21	<b>É um bom estímulo ao professor</b>	Gilberto Dimenstein
361	2009	Outubro	26	<b>Método fônico avança na alfabetização</b>	Hélio Schwartsman
362	2009	Outubro	29	<b>Os cacos de uma cidade</b>	Clóvis Rossi
363	2009	Novembro	7	<b>A ditadura do laicismo</b>	Ives Gandra da Silva Martins
364	2009	Novembro	7	<b>Igual liberdade religiosa para todos</b>	Aldir Guedes Soriano
365	2009	Novembro	8	<b>O melhor recorde de São Paulo</b>	Gilberto Dimenstein
366	2009	Novembro	9	<b>As luzes de Columbia</b>	Arnaldo Niskier
367	2009	Novembro	15	<b>A sucessão presidencial e o futuro do Brasil</b>	Roberto Mangabeira Unger
368	2009	Novembro	22	<b>Pintando cérebros</b>	Gilberto Dimenstein
369	2009	Dezembro	9	<b>Antropofagia paulistana</b>	Gilberto Dimenstein
370	2009	Dezembro	13	<b>A invenção do carro puxado a cavalo</b>	Gilberto Dimenstein
371	2009	Dezembro	16	<b>A invenção do celular gratuito</b>	Gilberto Dimenstein
372	2009	Dezembro	20	<b>A inteligência no lixo</b>	Gilberto Dimenstein
373	2009	Dezembro	24	<b>PPP para a educação pública</b>	Jair Ribeiro

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
374	2010	Janeiro	17	<b>Mundos mágicos</b>	Gilberto Dimenstein
375	2010	Janeiro	23	<b>Muito pior do que enchente</b>	Gilberto Dimenstein
376	2010	Janeiro	28	<b>Melhores professores na rede</b>	Paulo Renato Souza
377	2010	Janeiro	31	<b>O que você não vai ser quando crescer?</b>	Gilberto Dimenstein
378	2010	Fevereiro	1	<b>Desmoralizaram os professores</b>	Gilberto Dimenstein
379	2010	Fevereiro	2	<b>Educação não rima com exclusão</b>	Maria Izabel Azevedo Noronha
380	2010	Fevereiro	7	<b>Os incríveis locutores da "Jacaré FM"</b>	Gilberto Dimenstein
381	2010	Fevereiro	9	<b>O conceito de qualidade na educação</b>	Rudá Ricci
382	2010	Fevereiro	25	<b>Ensino público</b>	Rosely Sayão
383	2010	Março	4	<b>"Melhora sutil"</b>	Paulo Renato Souza
384	2010	Março	8	<b>Veja quem vai mandar em você</b>	Gilberto Dimenstein
385	2010	Março	13	<b>A saída não é o isolamento</b>	Rudá Ricci
386	2010	Março	13	<b>Pela liberdade de educar</b>	Luiz Carlos Faria da Silva
387	2010	Março	16	<b>Crianças</b>	João Pereira Coutinho
388	2010	Março	21	<b>A escola do inferno</b>	Gilberto Dimenstein
389	2010	Março	22	<b>Seu filho foi humilhado na escola?</b>	Gilberto Dimenstein
390	2010	Abril	1	<b>Não sou nem PT nem PSDB</b>	Gilberto Dimenstein
391	2010	Abril	1	<b>O exemplo espanhol</b>	Jorge Werthein
392	2010	Abril	4	<b>O melhor prêmio de Nizan Guanaes</b>	Gilberto Dimenstein
393	2010	Abril	11	<b>Simulador de sonhos</b>	Gilberto Dimenstein
394	2010	Abril	14	<b>A ignorância e o câncer</b>	Gilberto Dimenstein
395	2010	Abril	21	<b>Mãe digital</b>	Gilberto Dimenstein
396	2010	Abril	22	<b>Salário na educação paulista</b>	Paulo Renato Souza
397	2010	Abril	22	<b>Se todas fossem iguais a você</b>	Gilberto Dimenstein
398	2010	Maio	7	<b>Fórmula simples da qualidade do ensino</b>	Maria Izabel Azevedo Noronha
399	2010	Maio	9	<b>Novos pobres estão moldando as eleições?</b>	Gilberto Dimenstein
400	2010	Maio	12	<b>A melhor grife do shopping Iguatemi</b>	Gilberto Dimenstein
401	2010	Maio	12	<b>Shopping cria grife em escola pública</b>	Gilberto Dimenstein
402	2010	Maio	16	<b>Os "bunkers" da cidade de São Paulo</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
403	2010	Maio	23	<b>"O processo de readaptação foi um período deprimente"</b>	Maria de Lourdes de Moraes Pezzuol
404	2010	Maio	29	<b>A importância de avaliar a educação</b>	Fernando Veloso
405	2010	Junho	2	<b>O catador de pensamentos</b>	Gilberto Dimenstein
406	2010	Junho	6	<b>Muito pior do que a roubalheira</b>	Gilberto Dimenstein
407	2010	Junho	13	<b>Em discussão, a precariedade da educação rural no Brasil</b>	Maria Isabel Antunes-Rocha
408	2010	Junho	20	<b>O milagre de Santa Isabel</b>	Gilberto Dimenstein
409	2010	Junho	20	<b>Parceiros da Educação: aplaudir ou lamentar?</b>	Silvia Colello
410	2010	Junho	21	<b>Adolescente faz o milagre de Santa Isabel</b>	Gilberto Dimenstein
411	2010	Julho	4	<b>Serra é o candidato de Lula?</b>	Gilberto Dimenstein
412	2010	Julho	8	<b>Tristeza profunda</b>	Cristina Grillo
413	2010	Julho	8	<b>Vírus divinos</b>	Hélio Schwartzman
414	2010	Julho	11	<b>O que falta é vontade política</b>	Arnaldo Niskier
415	2010	Julho	13	<b>Falta de treino</b>	Anna Veronica Mautner
416	2010	Julho	13	<b>Lei de responsabilidade educacional</b>	Antonio Matias
417	2010	Julho	24	<b>Os resultados do Ideb e do Enem</b>	Fernando Veloso
418	2010	Julho	30	<b>Educação e demagogia</b>	Fernando de Barros e Silva
419	2010	Agosto	8	<b>O clube dos bilionários para os pobres</b>	Gilberto Dimenstein
420	2010	Agosto	9	<b>Deficiências representam falta de zelo com patrimônio e com próprio público</b>	Walter Roberto Correia
421	2010	Agosto	15	<b>Escola de vampiros</b>	Gilberto Dimenstein
422	2010	Agosto	17	<b>Insustentável leveza</b>	Laura Capriglione
423	2010	Agosto	19	<b>A deseducação do PT</b>	Gilberto Dimenstein
424	2010	Agosto	19	<b>Leviandades sustentadas</b>	Paulo Renato Souza
425	2010	Agosto	21	<b>Multiplicando Saber</b>	Fernando Veloso
426	2010	Agosto	25	<b>Quem quer o filho na escola pública?</b>	Gilberto Dimenstein
427	2010	Setembro	1	<b>Educação de qualidade: do palanque à ação</b>	Vicent Defourny
428	2010	Setembro	1	<b>Nem rima nem solução</b>	Rudá Ricci
429	2010	Setembro	5	<b>A independência está em jogo</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
430	2010	Setembro	5	<b>Jovens no fim da linha da escola</b>	Vinicius Torres Freire
431	2010	Setembro	5	<b>O esporte pode mudar o Brasil</b>	Raí Oliveira, Magic Paula, Ana Moser e Joaquim Cruz
432	2010	Setembro	18	<b>Ambiente econômico e aprendizado</b>	Fernando Veloso
433	2010	Setembro	21	<b>Eu desconfio tu desconfias</b>	Rosely Sayão
434	2010	Setembro	30	<b>A burrise americana</b>	Lucas Mendes
435	2010	Setembro	30	<b>Quero ser o governador da educação</b>	Aloizio Mercadante
436	2010	Outubro	3	<b>Quem já ganhou</b>	Gilberto Dimenstein
437	2010	Outubro	5	<b>Felicidade nacional bruta</b>	Clóvis Rossi
438	2010	Outubro	12	<b>É hora de priorizar a escola pública</b>	Rubens Nave e Carolina Gazoni
439	2010	Outubro	14	<b>O dia mais importante do Brasil</b>	Gilberto Dimenstein
440	2010	Outubro	16	<b>Escola pública com gestão privada</b>	Fernando Veloso
441	2010	Outubro	18	<b>Dilma e o PT querem punir a vítima</b>	Gilberto Dimenstein
442	2010	Outubro	18	<b>Todos pela educação</b>	Ricardo Young
443	2010	Outubro	24	<b>Olhar para além dos muros é desafio</b>	Roseli Fischmann
444	2010	Outubro	25	<b>Você disse "educação"?</b>	Vladimir Safatle
445	2010	Novembro	5	<b>Sem limites</b>	Ruy Castro
446	2010	Novembro	7	<b>Monteiro Lobato no tribunal literário</b>	Aldo Rebelo
447	2010	Novembro	7	<b>Vale-Tudo</b>	Gilberto Dimenstein
448	2010	Novembro	11	<b>O Brasil de todas as crianças</b>	Arnaldo Niskier
449	2010	Novembro	13	<b>Responsabilização em educação</b>	Fernando Veloso
450	2010	Novembro	16	<b>O que vai ser quando crescer?</b>	Fernando de Barros e Silva
451	2010	Novembro	17	<b>O drama de Fernando Haddad</b>	Gilberto Dimenstein
452	2010	Novembro	18	<b>Boêmios ajudam escola pública</b>	Gilberto Dimenstein
453	2010	Novembro	22	<b>A grave patologia da educação brasileira</b>	Viviane Senna
454	2010	Dezembro	1	<b>Do Oiapoque ao Chuí</b>	Marcelo Coelho
455	2010	Dezembro	5	<b>Revolução na educação pública</b>	Jair Ribeiro
456	2010	Dezembro	9	<b>A força da palavra</b>	Maria Alice Setubal e Antonio Matias
457	2010	Dezembro	10	<b>Educação: gerúndio e apartheid</b>	Fernando de Barros e Silva

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
458	2010	Dezembro	12	<b>A escola que está virando um jardim</b>	Gilberto Dimenstein
459	2010	Dezembro	16	<b>A ficha limpa da educação</b>	Gilberto Dimenstein
460	2010	Dezembro	29	<b>Menos férias</b>	Vinicius Mota
461	2010	Dezembro	31	<b>Rede particular precisa se preparar para receber classe C</b>	Roberto Prado
462	2011	Janeiro	4	<b>A voz das ruas</b>	Milú Villela
463	2011	Janeiro	8	<b>A importância do currículo</b>	Fernando Veloso
464	2011	Janeiro	11	<b>Cruz credo</b>	Hélio Schwartzman
465	2011	Janeiro	29	<b>Dos males, o menor</b>	João Batista Araujo e Oliveira
466	2011	Janeiro	29	<b>"Exclusão postergada" dos alunos</b>	Maria Izabel Azevedo Noronha
467	2011	Janeiro	31	<b>Volta para o futuro</b>	Ricardo Young
468	2011	Fevereiro	3	<b>Pontos de convergência</b>	Jorge Werthein e Newton Lima
469	2011	Fevereiro	6	<b>Isolado, programa social não é solução única</b>	Renata Bichir
470	2011	Fevereiro	7	<b>Não utilizar o inglês é arremessar-se para fora do mundo</b>	Hélio Schwartzman
471	2011	Fevereiro	10	<b>O Brasil precisa dos professores</b>	Herman Voorwald
472	2011	Fevereiro	27	<b>Omissão acabou produzindo um mapa caótico das religiões</b>	Hélio Schwartzman
473	2011	Março	3	<b>Religião na escola</b>	Hélio Schwartzman
474	2011	Março	5	<b>Escola de rebeldes</b>	Marcelo Ninio
475	2011	Março	5	<b>Escola laica, liberdade e igualdade</b>	Roseli Fischmann
476	2011	Março	5	<b>O encontro com o outro</b>	Francisco Borba Ribeiro Neto
477	2011	Março	8	<b>O pior imposto</b>	Vladimir Safatle
478	2011	Março	13	<b>Lições de celebridade</b>	Gilberto Dimenstein
479	2011	Março	15	<b>Uma revolução na educação pública</b>	Gilberto Dimenstein
480	2011	Março	17	<b>O PROFESSOR DE A a B</b>	Lucas Mendes
481	2011	Março	27	<b>Livros</b>	Gilberto Dimenstein
482	2011	Março	28	<b>A melhor capoeira do mundo está nos EUA</b>	Gilberto Dimenstein
483	2011	Abril	4	<b>Equidade no desempenho escolar</b>	Fernando Veloso

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
484	2011	Abril	10	<b>O massacre de Realengo, depois do minuto de silêncio</b>	Julio Groppa Aquino
485	2011	Abril	11	<b>Gasto com educação permite diferentes interpretações</b>	Juca Gil
486	2011	Abril	11	<b>Realengo e San Diego, mórbida semelhança</b>	Álvaro Pereira Júnior
487	2011	Abril	18	<b>Equidade no desempenho escolar (2)</b>	Fernando Veloso
488	2011	Maio	1	<b>Um bairro redesenha o futuro</b>	Gilberto Dimenstein
489	2011	Maio	10	<b>Um equívoco</b>	Vladimir Safatle
490	2011	Maio	12	<b>Bons empregos jogados fora</b>	Gilberto Dimenstein
491	2011	Maio	16	<b>Estratégia para melhorar a educação 1</b>	Fernando Veloso
492	2011	Maio	24	<b>Período integral</b>	Benjamin Steinbruch
493	2011	Maio	29	<b>Verdade e preconceito</b>	Ferreira Gullar
494	2011	Maio	30	<b>Estratégia para melhorar a educação 2</b>	Fernando Veloso
495	2011	Maio	31	<b>O que nos torna humanos</b>	Nizan Guanaes
496	2011	Junho	6	<b>Como investir para melhorar o aprendizado</b>	Viviane Senna
497	2011	Junho	16	<b>PNE é lista de Papel Noel</b>	Claudio de Moura Castro, J. B. Araujo e Oliviera e Simon Schwartzman
498	2011	Junho	17	<b>Próximo passo é desenvolver políticas voltadas à infância</b>	Naércio Menezes Filho
499	2011	Junho	27	<b>Ministro de FHC marcou o sistema educacional do país</b>	Gilberto Dimenstein
500	2011	Junho	27	<b>Professores de qualidade</b>	Fernando Veloso
501	2011	Julho	8	<b>Ação de empresas escancara distorção do sistema de ensino</b>	Hélio Schwartzman
502	2011	Julho	10	<b>Nota na porta da escola</b>	Antônio Gois
503	2011	Julho	11	<b>Inovar e avaliar</b>	Fernando Veloso
504	2011	Julho	12	<b>Primavera do saber</b>	Nizan Guanaes
505	2011	Julho	18	<b>Fabricando o Enem</b>	Ricardo Semler
506	2011	Julho	20	<b>Professor esforçado deve ganhar mais?</b>	Gilberto Dimenstein
507	2011	Julho	25	<b>Ideb na placa</b>	Fernando Veloso
508	2011	Julho	31	<b>Chão de estrelas</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
509	2011	Julho	31	<b>Falta de acesso no ambiente escolar é paradoxo para educação</b>	Shirley Silva
510	2011	Agosto	4	<b>Comunidade científica, gênero e escola</b>	Luciano Mendes de Faria Filho e Eliane Marta Santos Teixeira Lopes
511	2011	Agosto	5	<b>Bônus de SP não deve morrer com o de NY</b>	Leslie Finger
512	2011	Agosto	14	<b>Compromisso com a educação</b>	Josué Gomes da Silva
513	2011	Agosto	30	<b>Chile e Brasil, dois fracassos</b>	Clóvis Rossi
514	2011	Agosto	30	<b>Modelo novo</b>	Vladimir Safatle
515	2011	Setembro	5	<b>Bônus para professores</b>	Fernando Veloso
516	2011	Setembro	12	<b>USP deveria morrer de vergonha</b>	Gilberto Dimenstein
517	2011	Setembro	14	<b>De Sergio.Buarque@edu para Dilma@gov</b>	Elio Gaspari
518	2011	Setembro	15	<b>É cedo para celebrar avanços na alfabetização</b>	Maria Helena Guimarães
519	2011	Setembro	22	<b>A escola serve para alguma coisa?</b>	Hélio Schwartzman
520	2011	Setembro	25	<b>A UNE hoje é só fabricante de carteirinhas</b>	Paulo Mathias
521	2011	Outubro	2	<b>A UNE e a pauta da educação pública</b>	Daniel Iliescu
522	2011	Outubro	3	<b>Tecnologia na educação</b>	Fernando Veloso
523	2011	Outubro	13	<b>Não gosto do Dia do Professor</b>	Gilberto Dimenstein
524	2011	Outubro	15	<b>Boas notícias no ensino brasileiro</b>	Paulo Ghiraldelli Jr.
525	2011	Outubro	15	<b>Educação e factóide</b>	Rudá Ricci
526	2011	Outubro	16	<b>Procissão da alegria</b>	Hélio Schwartzman
527	2011	Outubro	16	<b>Professor no paraíso</b>	Gilberto Dimenstein
528	2011	Outubro	18	<b>Escola pública dá exemplo ao mundo</b>	Gilberto Dimenstein
529	2011	Outubro	21	<b>Até quando vamos tolerar desigualdades?</b>	Maria Alice Setubal
530	2011	Outubro	24	<b>Mais aula não resolve</b>	Ricardo Semler
531	2011	Novembro	1	<b>Ensino amplo para o mundo mais complexo</b>	Viviane Senna
532	2011	Novembro	7	<b>A meninada de hoje em dia</b>	Ricardo Semler
533	2011	Novembro	7	<b>O teto de vidro da educação brasileira</b>	Simon Schwartzman

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
534	2011	Novembro	15	<b>Um elo necessário pela educação</b>	Antonio Matias
535	2011	Novembro	26	<b>Você daria dinheiro para uma escola pública?</b>	Gilberto Dimenstein
536	2011	Novembro	28	<b>A ausência de autoestima</b>	Arnaldo Niskier
537	2011	Dezembro	2	<b>O compromisso de São Paulo pela educação</b>	Herman Voorwald
538	2011	Dezembro	5	<b>Os ricos fazem política</b>	Nicholas Confessore
539	2011	Dezembro	6	<b>O bolo da educação</b>	Gustavo Patu
540	2011	Dezembro	26	<b>Conversa para inglês ver</b>	Gilberto Dimenstein
541	2011	Dezembro	26	<b>Mudança demográfica e educação no Brasil</b>	Jorge Arbache
542	2011	Dezembro	28	<b>A pedagogia da marquetagem</b>	Elio Gaspari
543	2012	Janeiro	10	<b>A velha nova direita</b>	Vladimir Safatle
544	2012	Fevereiro	2	<b>Um apartheid silencioso</b>	Fernando Luís Schüler
545	2012	Fevereiro	3	<b>Mais dinheiro federal na educação básica</b>	Daniel Cara
546	2012	Março	1	<b>Professores reprovados</b>	Rogério Gentile
547	2012	Abril	6	<b>Economia religiosa</b>	Hélio Schwartzman
548	2012	Abril	22	<b>Aumento da população e renda em alta criam mercado para as escolas privadas</b>	Naércio Menezes Filho
549	2012	Maio	7	<b>Valorizar o ensino da arte</b>	Evelyn Berg loschpe
550	2012	Maio	8	<b>Felicidade no câncer</b>	Gilberto Dimenstein
551	2012	Maio	11	<b>Reformas da educação e os estudantes de São Paulo</b>	Jorge Guimarães
552	2012	Maio	25	<b>Ricos e famosos, sejam maus, por favor</b>	Gilberto Dimenstein
553	2012	Junho	5	<b>Debate sobre o tema opõe liberdade e consumismo</b>	Vaguinaldo Marinheiro
554	2012	Junho	17	<b>Rio+20 e a educação</b>	Josué Gomes da Silva
555	2012	Junho	27	<b>Gasto sobe pouco, mesmo com arrecadação maior</b>	Gustavo Patu
556	2012	Julho	1	<b>Ciência e inovação no Brasil</b>	Marcelo Gleiser
557	2012	Julho	12	<b>Alfabetização na idade errada</b>	João Batista Araujo e Oliveira

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
558	2012	Julho	18	<b>Nossa maior bomba social</b>	Gilberto Dimenstein
559	2012	Julho	27	<b>Atender</b>	Marina Silva
560	2012	Julho	27	<b>Se fôssemos civilizados...</b>	Gilberto Dimenstein
561	2012	Julho	29	<b>"Não vi diferença na comparação com o tradicional", afirma pedagoga</b>	Cintia Simões Bastos
562	2012	Agosto	4	<b>10% ainda é pouco</b>	Ivan Valente
563	2012	Agosto	15	<b>A melhoria dos resultados precisa ocorrer em todos os níveis de ensino</b>	Paulo Louzano
564	2012	Agosto	25	<b>Precisamos de mais ciência, não de menos</b>	Celso Pinto de Melo
565	2012	Agosto	27	<b>Documentário traz reflexão sem mágicas para educação públicas</b>	Inácio Araújo
566	2012	Agosto	27	<b>Educação</b>	Aécio Neves
567	2012	Agosto	28	<b>Isadora Indelicada</b>	Gilberto Dimenstein
568	2012	Agosto	29	<b>Ensinem jornalismo às crianças</b>	Gilberto Dimenstein
569	2012	Setembro	8	<b>Poder jovem</b>	Marta Suplicy
570	2012	Setembro	11	<b>Epidemiologia da cola</b>	Hélio Schwartzman
571	2012	Setembro	15	<b>Reduzir a liberdade é proposta elitista</b>	Dalila Andrade de Oliveira
572	2012	Setembro	15	<b>Padronizar para avaliar gestores e educadores</b>	Priscila Cruz
573	2012	Outubro	16	<b>A nova classe alta</b>	Nizan Guanaes
574	2012	Outubro	17	<b>Sutileza</b>	Antonio Delfim Netto
575	2012	Novembro	4	<b>Pré-sal, educação e indústria</b>	Samuel Pessôa
576	2012	Novembro	11	<b>Diversidade e contradição</b>	Tostão
577	2012	Novembro	11	<b>O melhor personagem de 2012?</b>	Gilberto Dimenstein
578	2012	Novembro	13	<b>Uma sociedade de mercado</b>	Michael Kepp
579	2012	Novembro	19	<b>Desafio é manter a qualidade com mensalidades mais baratas</b>	José Marcelino de Rezende Pinto
580	2012	Novembro	19	<b>Um tapa na escola pública</b>	Gilberto Dimenstein
581	2012	Novembro	27	<b>Corporativismo, de novo, contra a educação</b>	João Batista Araújo e Oliveira
582	2012	Dezembro	1	<b>A diferença entre escola pública e particular é a presença de professor</b>	Marcelo Soares

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
583	2012	Dezembro	1	<b>Por bons motivos, pais preocupados fogem da rede pública no país</b>	Naércio Menezes Filho
584	2012	Dezembro	6	<b>Contra o conteudismo escolar e seus testes</b>	Roberto Franklin de Leão
585	2012	Dezembro	26	<b>A melhor notícia de Dilma</b>	Gilberto Dimenstein
586	2012	Dezembro	29	<b>Demagogia educacional</b>	Hélio Schwartsman
587	2013	Janeiro	1	<b>Feliz 2013</b>	Benjamin Steinbruch
588	2013	Janeiro	2	<b>Um Brasil mais religioso</b>	Paulo Ghiraldelli Jr.
589	2013	Janeiro	8	<b>Lição das prostitutas ao Brasil</b>	Gilberto Dimenstein
590	2013	Janeiro	14	<b>Educação aberta tem futuro para brasileiros</b>	Ronaldo Lemos
591	2013	Janeiro	15	<b>Ensino técnico é insumo fundamental para crescimento</b>	Luis Alberto Piemonte
592	2013	Janeiro	16	<b>Um bom exemplo educativo</b>	Gilberto Dimenstein
593	2013	Janeiro	29	<b>Sentimento</b>	Benjamin Steinbruch
594	2013	Fevereiro	5	<b>A biblioteca roubada</b>	Vladimir Safatle
595	2013	Fevereiro	13	<b>Educação também como melhoria social</b>	Luiz Guilherme Piva
596	2013	Fevereiro	24	<b>O melhor cabo eleitoral do PT é a oposição</b>	Elio Gaspari
597	2013	Fevereiro	27	<b>TV por assinatura merece Vale-Cultura?</b>	Gilberto Dimenstein
598	2013	Março	9	<b>Desserviço à educação</b>	Hélio Schwartsman
599	2013	Abril	5	<b>A escola pública que virou um game</b>	Gilberto Dimenstein
600	2013	Abril	7	<b>Sequestro de oportunidades</b>	Ronaldo de Breyne Salvagni
601	2013	Abril	20	<b>Atividade deve dialogar com projeto pedagógico</b>	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
602	2013	Maio	10	<b>Quem quer ser professor de escola pública?</b>	Gilberto Dimenstein
603	2013	Maio	12	<b>Cientistas devem visitar escolas</b>	Marcelo Gleiser
604	2013	Maio	13	<b>Como um derrame melhorou um cérebro</b>	Gilberto Dimenstein
605	2013	Maio	28	<b>Dados privados, políticas públicas</b>	Pablo Ortellado e Luciana Lima
606	2013	Junho	5	<b>FGV ajuda gratuitamente a passar no Enem</b>	Gilberto Dimenstein

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
607	2013	Junho	5	<b>Mais barato o livro, maior a inclusão</b>	Karine Pansa
608	2013	Junho	6	<b>A missão da educação</b>	Marcelo Miterhof
609	2013	Junho	23	<b>É hora da educação</b>	Marcelo Gleiser
610	2013	Junho	24	<b>Imagina se educação fosse igual a futebol</b>	Gilberto Dimenstein
611	2013	Julho	8	<b>Brasil 27: Caso Meritt</b>	Alexandra Klen e Pedro H. G. Vitoriano
612	2013	Julho	22	<b>Qual é o papel da escola pública e das instituições afinal?</b>	Fábio Bibancos
613	2013	Agosto	1	<b>Ainda o debate com a direita</b>	Marcelo Miterhof
614	2013	Agosto	1	<b>Paraíso dos incompetentes é o inferno dos cidadãos</b>	Gilberto Dimenstein
615	2013	Agosto	4	<b>Atratividade da carreira docente é questão-chave</b>	Ernesto Faria
616	2013	Agosto	4	<b>Pedagogia segue preso a referências que não evoluíram</b>	Hélio Schwartzman
617	2013	Agosto	5	<b>Sonho de consumo do brasileiro é um fracasso</b>	Gilberto Dimenstein
618	2013	Agosto	7	<b>Dilemas da educação</b>	Érica Fraga
619	2013	Agosto	21	<b>Mais tempo na escola sempre traz melhorias?</b>	Mônica Gouvêa
620	2013	Agosto	24	<b>Reprovando a repetência</b>	Hélio Schwartzman
621	2013	Setembro	3	<b>A qualidade social da escola pública</b>	Herman Voorwald e João Cardoso Palma Filho
622	2013	Setembro	11	<b>A educação para além dos royalties</b>	Antonio Jacinto Matias
623	2013	Setembro	15	<b>O direito ao letramento</b>	Maria Alice Setubal
624	2013	Setembro	17	<b>A nova classe alta</b>	Nizan Guanaes
625	2013	Setembro	20	<b>Escola em período integral: se a maioria quer, por que não tem?</b>	Sabine Righetti
626	2013	Outubro	5	<b>Custo alto do novo pacto social tira competitividade do país</b>	Mansueto Almeida
627	2013	Outubro	6	<b>Por que ser cientista?</b>	Marcelo Gleiser
628	2013	Outubro	7	<b>Nos EUA, diretor de escola é escolhido por eleição ou processo seletivo</b>	Sabine Righetti

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>629</b>	2013	Outubro	8	<b>Desigualdade</b>	Benjamin Steinbruch
<b>630</b>	2013	Outubro	10	<b>Celular vira escola gratuita</b>	Gilberto Dimenstein
<b>631</b>	2013	Outubro	15	<b>Por que sofrem os professores?</b>	Cláudia Collucci
<b>632</b>	2013	Outubro	16	<b>Por que as meninas desistem da matemática?</b>	Sabine Righetti
<b>633</b>	2013	Outubro	26	<b>Preço de escola também pode influenciar em nota no Enem</b>	Érica Fraga
<b>634</b>	2013	Outubro	29	<b>O vazio político</b>	Vladimir Safatle
<b>635</b>	2013	Novembro	24	<b>Culpar a vítima é escapismo</b>	Rose Neubauer
<b>636</b>	2013	Novembro	27	<b>Enem, 1001 utilidades</b>	Hélio Schwartzman
<b>637</b>	2013	Novembro	27	<b>O "segredo" das melhores escolas do Enem</b>	Gilberto Dimenstein
<b>638</b>	2013	Dezembro	5	<b>O Enem e os novos marsupiais</b>	João Batista Araujo e Oliveira
<b>639</b>	2013	Dezembro	5	<b>O triunfo da mediocridade</b>	Clóvis Rossi
<b>640</b>	2013	Dezembro	9	<b>220 dias, 7 horas</b>	Vinicius Mota e Euclides Santos Mendes
<b>641</b>	2013	Dezembro	10	<b>Brasil 27: Inglês para todos</b>	Claudia Moreira Borges e Fabio Serconek
<b>642</b>	2013	Dezembro	16	<b>Uma lei em defesa da escola</b>	Raul Henry
<b>643</b>	2014	Janeiro	19	<b>Os caçadores de cabeças do andar de baixo</b>	Elio Gaspari
<b>644</b>	2014	Janeiro	22	<b>Mercadante deixa MEC sem viver crises nem fazer inovações</b>	Fábio Takahashi
<b>645</b>	2014	Fevereiro	16	<b>O terrorismo da banca sobre o STF</b>	Elio Gaspari
<b>646</b>	2014	Fevereiro	19	<b>O mundo será melhor quando os meninos brincarem de boneca</b>	Sabine Righetti
<b>647</b>	2014	Março	5	<b>O "coitadismo"</b>	Francisco Daudt
<b>648</b>	2014	Março	13	<b>Tempos idos</b>	Marcelo Miterhof
<b>649</b>	2014	Março	21	<b>Currículo nacional</b>	Hélio Schwartzman
<b>650</b>	2014	Abril	22	<b>Governo impulsiona livro digital, dizem editoras</b>	Maria Cristina Frias
<b>651</b>	2014	Maior	18	<b>Falta de concorrência desestimula inovação</b>	Naércio Menezes Filho

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>652</b>	2014	Maio	22	<b>Fui a Cuba e não entendi se a educação naquele país é boa mesmo</b>	Sabine Righetti
<b>653</b>	2014	Maio	30	<b>Lixo: Um cientista para transformar fraldas</b>	Mara Gama
<b>654</b>	2014	Junho	1	<b>A Copa custou caro mesmo?</b>	Ferreira Gullar
<b>655</b>	2014	Junho	5	<b>Não há bala de prata na educação!</b>	Maria Alice Setubal
<b>656</b>	2014	Junho	10	<b>Gastos temerários</b>	Hélio Schwartzman
<b>657</b>	2014	Junho	19	<b>100% escola pública</b>	Francisco Foot Hardman e Alcir Pécora
<b>658</b>	2014	Julho	9	<b>A goleada para a Alemanha</b>	André Luís Pereira
<b>659</b>	2014	Julho	10	<b>Formação de professores no Brasil</b>	Viviane Senna
<b>660</b>	2014	Julho	20	<b>Eremildo, o idiota</b>	Elio Gaspari
<b>661</b>	2014	Agosto	1	<b>Aprender é um direito de todos</b>	Maria Alice Setubal
<b>662</b>	2014	Agosto	5	<b>O ensino médio é um caminho</b>	Julio Hadler Neto e Adriana Ferreira
<b>663</b>	2014	Agosto	10	<b>O valor da soneca</b>	Marcelo Leite
<b>664</b>	2014	Agosto	24	<b>Eduardo e a ciência e tecnologia</b>	Sergio Machado Rezende
<b>665</b>	2014	Setembro	8	<b>Educação se faz com pessoas</b>	Herman Voorwald
<b>666</b>	2014	Setembro	14	<b>A escola pública que funciona</b>	Samuel Pessôa
<b>667</b>	2014	Outubro	5	<b>Antes de votar, analise o que seu candidato planeja para educação</b>	Sabine Righetti
<b>668</b>	2014	Novembro	2	<b>Só uma teoria</b>	Hélio Schwartzman
<b>669</b>	2014	Novembro	10	<b>Avaliar para avançar mais</b>	Herman Voorwald
<b>670</b>	2014	Novembro	13	<b>Evolução sofrida</b>	Marcelo Miterhof
<b>671</b>	2014	Novembro	15	<b>Cinzas de Iguala</b>	Demétrio Magnoli
<b>672</b>	2014	Novembro	17	<b>Esperança na educação</b>	Érica Fraga
<b>673</b>	2014	Novembro	19	<b>A falácia do currículo enxuto</b>	Paulo Ghiraldelli Jr.
<b>674</b>	2014	Novembro	24	<b>Negligência educacional custa caro ao Brasil</b>	Otaviano Canuto
<b>675</b>	2014	Novembro	25	<b>Dividendo social</b>	Mauricio Guimarães
<b>676</b>	2014	Dezembro	2	<b>Carta ao Planalto sobre a atuação da máquina operacional do Estado</b>	Vicente Falconi
<b>677</b>	2014	Dezembro	3	<b>Educação de crianças com deficiência</b>	Aracélia Lúcia Costa

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
678	2014	Dezembro	7	<b>Pela educação, sociedade deve deixar de ser tolerante e cobrar resultados</b>	Simon Schwartzman
679	2014	Dezembro	12	<b>Secular negligência</b>	Eduardo Giannetti
680	2014	Dezembro	15	<b>Um plano municipal de educação urgente e viável</b>	Toninho Vespoli
681	2015	Janeiro	16	<b>Presos reformam escolas em MS</b>	Frederico Vasconcelos
682	2015	Janeiro	19	<b>Um norte para o livro brasileiro</b>	Karine Pansa
683	2015	Janeiro	22	<b>Educação infantil e linguagem escrita é uma dupla sempre polêmica</b>	Regina Scarpa
684	2015	Janeiro	22	<b>Vergonha nacional</b>	Arnaldo Niskier
685	2015	Fevereiro	16	<b>Educação integral para todos, transformar sonho em realidade</b>	Antonio Matias
686	2015	Março	16	<b>O importante estímulo à literatura infantojuvenil</b>	Antonio Luiz Rios
687	2015	Março	20	<b>MasterChef Paraisópolis</b>	Marcelo Katsuki
688	2015	Abril	3	<b>Olimpíada Internacional de Matemática para os brasileiros</b>	Brigitte Wenner e Ozimar Pereira
689	2015	Abril	28	<b>Governo autista</b>	Vladimir Safatle
690	2015	Maio	5	<b>Não seja professor</b>	Vladimir Safatle
691	2015	Maio	7	<b>Dias tristes na América</b>	Monica Baumgarten de Bolle
692	2015	Maio	12	<b>Valores democráticos</b>	Rosely Sayão
693	2015	Maio	17	<b>Sem perder a chamada...</b>	Leandro Colon
694	2015	Maio	21	<b>Educação federal e desafogo municipal</b>	Cristovam Buarque
695	2015	Junho	3	<b>Radicalizar o pacto pelas crianças do Brasil</b>	Cesar Callegari
696	2015	Junho	6	<b>Na sala de aula, mas sem aprender</b>	Eduardo Porter
697	2015	Junho	7	<b>Marca histórica</b>	Elio Gaspari
698	2015	Junho	8	<b>Não há vencedores</b>	Herman Voorwald
699	2015	Junho	11	<b>Matemática ou teatrinho?</b>	Rogério Gentile
700	2015	Junho	12	<b>Ministro Barroso fará audiência pública sobre ensino religioso</b>	Frederico Vasconcelos
701	2015	Junho	12	<b>O silêncio dos bons</b>	Maria Ângela D'Incao

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>702</b>	2015	Junho	12	<b>Que conversa é essa, secretário?</b>	Maria Izabel Azevedo Noronha
<b>703</b>	2015	Junho	14	<b>A fé, a razão e outras crenças</b>	Luís Roberto Barroso
<b>704</b>	2015	Junho	21	<b>Laico, ma non troppo</b>	Hélio Schwartzman
<b>705</b>	2015	Junho	26	<b>Ideologia de gênero</b>	Hélio Schwartzman
<b>706</b>	2015	Julho	5	<b>Opinião pública muda quando há debate</b>	Mauro Paulino e Alessandro Janoni
<b>707</b>	2015	Julho	8	<b>A bala e a Bíblia</b>	Marcelo Coelho
<b>708</b>	2015	Julho	10	<b>Que plano o governo tem para a educação?</b>	Maria Alice Setubal
<b>709</b>	2015	Julho	12	<b>Religião deveria ser matéria compulsória</b>	Aldo Pereira
<b>710</b>	2015	Julho	18	<b>Professores e audiência garantida</b>	Miguel Nagib
<b>711</b>	2015	Julho	18	<b>O centro da conspiração</b>	Lincoln Secco
<b>712</b>	2015	Julho	26	<b>As meninas de Santa Leopoldina</b>	Elio Gaspari
<b>713</b>	2015	Agosto	2	<b>As razões da nova matriz</b>	Samuel Pessôa
<b>714</b>	2015	Agosto	2	<b>A anatomia de um sucesso</b>	Elio Gaspari
<b>715</b>	2015	Agosto	2	<b>O preço alto da greve</b>	Arnaldo Niskier
<b>716</b>	2015	Agosto	8	<b>Darwinismo escolar</b>	Hélio Schwartzman
<b>717</b>	2015	Agosto	12	<b>Colégios militares</b>	Hélio Schwartzman
<b>718</b>	2015	Agosto	19	<b>Educação militar nos força a voltar a "Laranja Mecânica"</b>	Inácio Araújo
<b>719</b>	2015	Agosto	21	<b>Podemos</b>	Marta Suplicy
<b>720</b>	2015	Agosto	23	<b>A melhor escola possível</b>	Rosely Sayão
<b>721</b>	2015	Agosto	23	<b>Harmonia com valores e anseios da família deve guiar escolha</b>	Cisele Ortiz
<b>722</b>	2015	Agosto	30	<b>Greves em escolas</b>	Elio Gaspari
<b>723</b>	2015	Setembro	5	<b>Ensino médio piora em desempenho, mas ideia de que é inútil é exagero</b>	Reynaldo Fernandes
<b>724</b>	2015	Setembro	5	<b>Para avançar, país precisa fortalecer professor e melhorar administração</b>	Maria Helena Guimarães de Castro
<b>725</b>	2015	Setembro	14	<b>Um plano raso</b>	Cláudio Fonseca
<b>726</b>	2015	Setembro	29	<b>O novo modelo de escola</b>	Herman Voorwald
<b>727</b>	2015	Outubro	25	<b>Construção da versão</b>	Samuel Pessôa

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>728</b>	2015	Novembro	2	<b>Reprovados em matemática</b>	Flavio Comim
<b>729</b>	2015	Novembro	15	<b>Ocuparam a minha escola; que ocupem todas</b>	Clóvis Rossi
<b>730</b>	2015	Novembro	17	<b>Cada um no seu quadrado</b>	Rosely Sayão
<b>731</b>	2015	Novembro	17	<b>Invasão de escolas: Tribunal de Justiça de São Paulo tenta nova conciliação</b>	Frederico Vasconcelos
<b>732</b>	2015	Novembro	20	<b>Desgoverno travestido de eficiência</b>	Vladimir Safatle
<b>733</b>	2015	Novembro	20	<b>Preconceito na sala de aula</b>	Ricardo Henriques
<b>734</b>	2015	Novembro	25	<b>Planejando o atraso</b>	Otaviano Helene
<b>735</b>	2015	Dezembro	4	<b>Borracha neles!</b>	Tati Bernardi
<b>736</b>	2015	Dezembro	4	<b>Guerra contra a educação</b>	Vladimir Safatle
<b>737</b>	2015	Dezembro	7	<b>A aula dos meninos</b>	Inácio Araújo
<b>738</b>	2015	Dezembro	8	<b>Escola invisível</b>	Rosely Sayão
<b>739</b>	2015	Dezembro	11	<b>Reorganização das escolas em São Paulo: política boa ou ruim?</b>	Guilherme Lichand
<b>740</b>	2015	Dezembro	13	<b>Numa escola ocupada</b>	Antonio Prata
<b>741</b>	2015	Dezembro	15	<b>O fato político mais relevante de 2015</b>	Raquel Rolnik
<b>742</b>	2015	Dezembro	18	<b>Tribunal doa violinos a escolas</b>	Frederico Vasconcelos
<b>743</b>	2015	Dezembro	21	<b>Genes e inteligência, mérito e talento</b>	Marcelo Leite
<b>744</b>	2015	Dezembro	23	<b>A escola pública nunca mais será a mesma</b>	Maria Izabel Azevedo Noronha
<b>745</b>	2015	Dezembro	30	<b>Apesar de: um Brasil que traz esperança</b>	Eliane Trindade
<b>746</b>	2016	Janeiro	4	<b>Brasil: Os que lutam e os que estão "de boa"</b>	Márcia Moussallem
<b>747</b>	2016	Janeiro	23	<b>Reorganização da rede falhou ao ignorar vínculos com escola</b>	Priscila Cruz
<b>748</b>	2016	Janeiro	28	<b>Direito de brincar e de aprender</b>	Maria Alice Setubal
<b>749</b>	2016	Janeiro	28	<b>Literatura portuguesa naufraga no Brasil</b>	Flora Bender Garcia e José Ruy Lozano
<b>750</b>	2016	Fevereiro	9	<b>Os shortinhos e a falta de diálogo</b>	Rosely Sayão
<b>751</b>	2016	Fevereiro	18	<b>Estado de sítio na educação</b>	Guilherme Boulos
<b>752</b>	2016	Fevereiro	19	<b>Gás lacrimogênio no cerrado</b>	Vladimir Safatle
<b>753</b>	2016	Fevereiro	23	<b>O reacionarismo progressista contra a educação</b>	Kim Kataguiri

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>754</b>	2016	Fevereiro	26	<b>Educação básica</b>	Marta Suplicy
<b>755</b>	2016	Fevereiro	28	<b>De volta à escola: Personagens se assemelham aos que vi nos anos 1970</b>	Luiz Felipe Pondé
<b>756</b>	2016	Fevereiro	29	<b>Mobilização inédita pela educação</b>	Manuel Palácios
<b>757</b>	2016	Fevereiro	29	<b>Reorganização das escolas em São Paulo: política boa ou ruim? (parte 2)</b>	Guilherme Lichand e Leonardo Rosa
<b>758</b>	2016	Março	2	<b>Igualdade</b>	Francisco Daudt
<b>759</b>	2016	Março	24	<b>A bendita compreensão de texto</b>	Pasquale Cipro Neto
<b>760</b>	2016	Abril	2	<b>Formando cidadãos de valor</b>	Rodrigo Moraes
<b>761</b>	2016	Abril	2	<b>O Estado é laico</b>	Gilmaci Santos
<b>762</b>	2016	Abril	7	<b>Nada mudou em Realengo</b>	Fabio Brisolla
<b>763</b>	2016	Abril	13	<b>Hora propícia para se pensar sobre construção da complexa democracia</b>	Francisco Daudt
<b>764</b>	2016	Maio	6	<b>Ciência e educação, políticas de Estado</b>	Helena Nader
<b>765</b>	2016	Maio	12	<b>O kit religião</b>	Contardo Calligaris
<b>766</b>	2016	Maio	19	<b>A desinformação do desocupado</b>	Camila Lanes
<b>767</b>	2016	Maio	20	<b>O bom professor</b>	Hélio Schwartzman
<b>768</b>	2016	Maio	21	<b>Duas Marias vão à guerra</b>	Demétrio Magnoli
<b>769</b>	2016	Maio	27	<b>Escárnio</b>	Vladimir Safatle
<b>770</b>	2016	Maio	27	<b>Precisamos falar sobre "cultura do estupro" nas escolas</b>	Sabine Righetti
<b>771</b>	2016	Maio	30	<b>Amadurecer ou apodrecer</b>	Vinicius Mota
<b>772</b>	2016	Maio	31	<b>A direita que faz rir</b>	Inácio Araújo
<b>773</b>	2016	Maio	31	<b>A questão de gênero na escola</b>	Rosely Sayão
<b>774</b>	2016	Junho	6	<b>Por que as fundações não podem investir em negócios de impacto?</b>	Marcel Fukayama
<b>775</b>	2016	Junho	12	<b>Língua portuguesa contra o trabalho infantil</b>	Luis Antonio Torelli
<b>776</b>	2016	Junho	15	<b>Prioridades nos gastos públicos em tempos de crise</b>	Raquel Rolnik
<b>777</b>	2016	Junho	16	<b>Bela, recatada e do lar</b>	Laura Carvalho
<b>778</b>	2016	Junho	25	<b>Banheiros transgêneros</b>	Drauzio Varella
<b>779</b>	2016	Junho	30	<b>Educação não está nem no caminho de dar certo por aqui</b>	Roberto Dias
<b>780</b>	2016	Julho	3	<b>Arthur e Tábata</b>	Fabiano Maisonave

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>781</b>	2016	Julho	8	<b>Sócrates em Alagoas</b>	Vladimir Safatle
<b>782</b>	2016	Julho	13	<b>Toda força ao ensino básico</b>	Alexandre Schneider
<b>783</b>	2016	Julho	14	<b>Falta coração à democracia</b>	Clóvis Rossi
<b>784</b>	2016	Julho	18	<b>Um plano democrático</b>	José Renato Nalini
<b>785</b>	2016	Julho	24	<b>Gêneros textuais norteiam estudo da língua portuguesa</b>	Thaís Nicoleti de Camargo
<b>786</b>	2016	Julho	26	<b>Discussão do modelo democrático é essencial para o futuro do país</b>	Marcelo Freixo
<b>787</b>	2016	Julho	26	<b>Professor faz "vaquinha" para comprar medalhas para a Olimpíada Brasileira de Astronomia</b>	Salvador Nogueira
<b>788</b>	2016	Julho	29	<b>Muita gente fala em estado mínimo e gosta de ter contas pagas pelo governo</b>	Vladimir Safatle
<b>789</b>	2016	Julho	31	<b>Formação de professor desafia equilíbrio para ensinar religião</b>	Reinaldo José Lopes
<b>790</b>	2016	Julho	31	<b>Movimento Escola sem Partido é um partido cheio de contradições</b>	Angela Alonso
<b>791</b>	2016	Agosto	31	<b>O golpe está apenas começando</b>	Guilherme Boulos
<b>792</b>	2016	Setembro	2	<b>Senhores candidatos, as crianças estão aprendendo?</b>	Claudia Costin
<b>793</b>	2016	Setembro	4	<b>Pais e alunos deveriam criticar doutrinação nas escolas</b>	Gustavo Loschpe
<b>794</b>	2016	Setembro	6	<b>Olimpíada Brasileira de Astronomia está sob sério risco de ficar sem medalhas para alunos</b>	Salvador Nogueira
<b>795</b>	2016	Setembro	7	<b>Quem defende pauta do Escola sem Partido pensa que tem filhos idiotas</b>	Ricardo Lísias
<b>796</b>	2016	Setembro	8	<b>Exclusão na cidade Paralímpica</b>	Esmeralda Goulart David
<b>797</b>	2016	Setembro	16	<b>Base para a equidade</b>	Alessio Costa Lima e Eduardo Deschamps
<b>798</b>	2016	Setembro	16	<b>Texto defende professores que lutam contra a exploração do capital</b>	Jorge Barcellos
<b>799</b>	2016	Setembro	21	<b>Ensino médio, entre o passado e o futuro</b>	Flora Bender Garcia e José Ruy Lozano
<b>800</b>	2016	Setembro	25	<b>Brasil precisa aprender a aprender</b>	João Batista Araujo e Oliveira

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
801	2016	Setembro	27	<b>Professores e alunos são tratados como peões de xadrez na educação</b>	Rosely Sayão
802	2016	Outubro	1	<b>65,5% dos colégios da rede pública de ensino não têm quadras esportivas</b>	Mariliz Pereira Jorge
803	2016	Outubro	1	<b>Escolas americanas são diferentes das do Brasil até na hora do sinal</b>	Alex Pinsky Streinger
804	2016	Outubro	7	<b>A chave mágica para tudo o que nos rodeia</b>	Marcelo Viana
805	2016	Outubro	16	<b>Reforma está longe do ideal</b>	Fernando Haddad
806	2016	Outubro	17	<b>Teto dos gastos públicos acaba com a era da fantasia</b>	Valdo Cruz
807	2016	Outubro	20	<b>PEC 241 reduz deveres do Estado com saúde e educação</b>	Laura Carvalho
808	2016	Outubro	24	<b>Sozinho, escritor cria circuito literário em bibliotecas e escolas públicas de São Paulo</b>	Bruno Molinero
809	2016	Outubro	28	<b>Fim da obrigatoriedade de filosofia e sociologia gera ensino mutilado</b>	Vladimir Safatle
810	2016	Outubro	31	<b>ADJ defende ocupação de escolas por estudantes</b>	Frederico Vasconcelos
811	2016	Outubro	31	<b>Boas políticas sociais no Brasil não dependem de ideologia</b>	Vinicius Mota
812	2016	Novembro	1	<b>O papel do MEC</b>	Walter Vicioni Gonçalves
813	2016	Novembro	6	<b>Truque sujo no Enem</b>	Ricardo Semler
814	2016	Novembro	8	<b>Juventude reage ao arbítrio</b>	Vanessa Grazziotin
815	2016	Novembro	14	<b>A voz dos jovens</b>	Maria Alice Setubal
816	2016	Novembro	16	<b>Modelo de ensino médio levou alunos de uma escola pública a voar alto</b>	Érica Fraga
817	2016	Novembro	20	<b>O diálogo e a questão racial</b>	Geraldo Alckmin e Celso Luiz Prudente
818	2016	Novembro	25	<b>Crianças e adolescentes de SP produzem "curtas" sobre inclusão e diversidade na escola</b>	Jairo Marques
819	2016	Novembro	28	<b>Trump dá lição sobre o que são verdadeiros conflitos de interesse</b>	Paul Krugman
820	2016	Dezembro	11	<b>O Impa oferece uma aula de má aritmética</b>	Elio Gaspari

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>821</b>	2016	Dezembro	25	<b>Verei a esquerda? Uma reflexão sobre o indivíduo</b>	Benedito Rodrigues de Moraes Neto
<b>822</b>	2016	Dezembro	30	<b>Manual ensina a implantar compostagem na escola</b>	Mara Gama
<b>823</b>	2016	Dezembro	30	<b>Uma agenda para a educação em 2017</b>	Claudia Costin
<b>824</b>	2017	Janeiro	5	<b>Comece em casa</b>	José Renato Nalini
<b>825</b>	2017	Janeiro	6	<b>É possível estruturar aulas como conversas de boteco?</b>	Claudia Costin
<b>826</b>	2017	Janeiro	20	<b>Trump aposta em política com resultados dúbios na educação</b>	Fábio Takahashi
<b>827</b>	2017	Fevereiro	3	<b>Inadimplência em escolas privadas de São Paulo atinge recorde em 2016</b>	Maria Cristina Frias
<b>828</b>	2017	Fevereiro	8	<b>Base nacional curricular exige laboratório de ciências que as escolas não têm</b>	Sabine Righetti
<b>829</b>	2017	Fevereiro	13	<b>Salto semântico: no aquecimento global e na conectividade</b>	Guilherme Lichand
<b>830</b>	2017	Fevereiro	16	<b>Passando o bastão</b>	André Lázaro
<b>831</b>	2017	Fevereiro	19	<b>Vinte anos sem Darcy</b>	Bernardo Mello Franco
<b>832</b>	2017	Março	10	<b>Meninas podem ser o que quiserem, inclusive matemáticas</b>	Marcelo Viana
<b>833</b>	2017	Março	15	<b>Cada dólar investido na pré-escola pode se multiplicar por sete</b>	Érica Fraga
<b>834</b>	2017	Março	29	<b>Os pais não precisam ser protegidos da nota do Enem</b>	Érica Fraga
<b>835</b>	2017	Março	31	<b>Uma outra globalização é possível</b>	Claudia Costin
<b>836</b>	2017	Abril	2	<b>Os educatecas estão acabando com a Olimpíada de Matemática</b>	Elio Gaspari
<b>837</b>	2017	Abril	3	<b>Quem critica Doria por não propor obras beneficia empreiteiras</b>	Leão Serva
<b>838</b>	2017	Abril	5	<b>O país dos privilégios</b>	Carlos Eduardo Gonçalves
<b>839</b>	2017	Abril	6	<b>Base curricular pode ser perdida se estrutura das escolas não mudar</b>	Sabine Righetti
<b>840</b>	2017	Abril	6	<b>Pelo direito de aprender</b>	José Mendonça Bezerra Filho

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
841	2017	Abril	7	<b>Um projeto para fazer alunos campeões</b>	Marcelo Viana
842	2017	Abril	12	<b>O que faz de uma criança um pequeno leitor</b>	Érica Fraga
843	2017	Abril	17	<b>Holiday, o mais novo vereador da cidade</b>	Leão Serva
844	2017	Abril	20	<b>Ministério Público abre inquérito contra Holiday por visitas a escolas</b>	Mônica Bergamo
845	2017	Abril	21	<b>Festival mostra como matemática transforma vidas e é divertida</b>	Marcelo Viana
846	2017	Maio	4	<b>O amigo da corte na construção de direitos: o caso da educação inclusiva</b>	Stella Reicher
847	2017	Maio	5	<b>Festival prova o teorema: matemática é um barato!</b>	Marcelo Viana
848	2017	Maio	13	<b>E se a criança não tiver mãe para fazer um desenho na escola?</b>	Sabine Righetti
849	2017	Maio	17	<b>Moraes arquiva ação contra parecer que ele mesmo pediu como secretário</b>	Mônica Bergamo
850	2017	Maio	19	<b>Começa 20a Olimpíada Brasileira de Astronomia, com "vaquinha" para salvar evento de foguetes</b>	Salvador Nogueira
851	2017	Junho	8	<b>Longa faz panorama sensível do ensino público pela voz dos alunos</b>	Fernanda Mena
852	2017	Junho	12	<b>Mobilização contra o trabalho infantil e pelo direito à educação</b>	Daniel Cara, Lelio Bentes e Isa Oliveira
853	2017	Junho	14	<b>Quando a escola "mata" o aluno</b>	Érica Fraga
854	2017	Junho	18	<b>Soluções radicais</b>	Antonio Prata
855	2017	Junho	25	<b>Enquanto outro tempo não vem</b>	Lira Neto
856	2017	Junho	28	<b>Vamos falar sobre incesto, drogas e outros temas difíceis?</b>	Érica Fraga
857	2017	Julho	3	<b>Os bastidores de um caso de impacto que melhora o desempenho escolar</b>	Guilherme Lichand e Rafael Vivolo
858	2017	Julho	12	<b>Honra ao mérito</b>	Marcelo Coelho
859	2017	Julho	16	<b>O segredo é o gestor</b>	José Renato Nalini
860	2017	Julho	19	<b>Repetência não muda rota de fracasso escolar</b>	Érica Fraga

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>861</b>	2017	Julho	23	<b>Projeto Garatêa-ISS levará experimento brasileiro à Estação Espacial Internacional em 2018</b>	Salvador Nogueira
<b>862</b>	2017	Julho	27	<b>Engenheiro conta como vai recolocar o Brasil na Estação Espacial Internacional em 2018</b>	Salvador Nogueira
<b>863</b>	2017	Agosto	1	<b>Ministério Público arquiva inquéritos sobre visitas de Holiday a escolas</b>	Mônica Bergamo
<b>864</b>	2017	Agosto	2	<b>Como seria um movimento negro liberal?</b>	Leandro Narloch
<b>865</b>	2017	Agosto	18	<b>A olimpíada de matemática no Brasil e porque o rabo não abana o cachorro</b>	Marcelo Viana
<b>866</b>	2017	Agosto	21	<b>Prefeitura corta programa de transferência para escolas públicas</b>	Mônica Bergamo
<b>867</b>	2017	Agosto	24	<b>Inovação e educação digital</b>	Denis Mizne e Ronaldo Lemos
<b>868</b>	2017	Agosto	28	<b>Brasil perde do Uruguai na agenda digital</b>	Ronaldo Lemos
<b>869</b>	2017	Agosto	29	<b>Alemã sobrevive ao 11 de Setembro e vira empreendedora social no Brasil</b>	Eliane Trindade
<b>870</b>	2017	Agosto	30	<b>Culpa de recorde brasileiro em abuso contra professor é nossa</b>	Érica Fraga
<b>871</b>	2017	Setembro	1	<b>Perseguição aos desiguais, teorias de inteligência e racismo</b>	Claudia Costin
<b>872</b>	2017	Setembro	10	<b>Novo ensino médio dá autonomia e flexibilidade para o estudante</b>	Mozart Neves Ramos
<b>873</b>	2017	Setembro	12	<b>Exposição fechada mostra que brasileiro não é mais cordeirinho</b>	Renan Santos
<b>874</b>	2017	Setembro	15	<b>A ampliação do acesso aos livros e os ecos de uma Bienal</b>	Claudia Costin
<b>875</b>	2017	Setembro	16	<b>Desenvolvimento e lições para o Brasil</b>	Rodrigo Zeidan
<b>876</b>	2017	Setembro	27	<b>Comigo não, violão!</b>	Reinaldo Figueiredo
<b>877</b>	2017	Setembro	28	<b>Decisão do STF impõe desafio para não discriminar fés minoritárias</b>	Reinaldo José Lopes
<b>878</b>	2017	Setembro	30	<b>Por uma escola sem Deus</b>	Hélio Schwartzman
<b>879</b>	2017	Outubro	2	<b>Geração Apocalipse</b>	Alessandra Orofino
<b>880</b>	2017	Outubro	2	<b>Por que estudantes agredem professores?</b>	Maria Izabel Azevedo Noronha

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
881	2017	Outubro	2	<b>Toda nudez será castigada</b>	Gregório Duvivier
882	2017	Outubro	3	<b>A hora do tempo integral</b>	Arnaldo Niskier
883	2017	Outubro	4	<b>Sem programa federal, editoras correm risco de fechar</b>	Maria Cristina Frias
884	2017	Outubro	5	<b>Francês "O melhor professor da minha vida" trata de conflitos em sala de aula</b>	Cássio Starling Carlos
885	2017	Outubro	6	<b>A um ano das eleições, programa de governo fadado ao fracasso</b>	Bruno Carazza
886	2017	Outubro	6	<b>Não basta estar na escola, é preciso garantir que todos aprendam</b>	Claudia Costin
887	2017	Outubro	12	<b>O ciclone conservador no Brasil</b>	Renan Quinalha e Diego Galeano
888	2017	Outubro	13	<b>O preconceito é um exercício da liberdade?</b>	Vladimir Safatle
889	2017	Outubro	18	<b>Da série "Não desistam do Brasil"</b>	Salvador Nogueira
890	2017	Outubro	20	<b>Impa celebra 65 anos de contribuições à matemática e ao Brasil</b>	Marcelo Viana
891	2017	Outubro	20	<b>Um em cada cinco nascidos no país é filho de adolescente (mas não podemos falar sobre sexo!)</b>	Sabine Righetti
892	2017	Outubro	21	<b>O cinema vai à escola</b>	Mario Sergio Conti
893	2017	Outubro	23	<b>Educação: investimento na democracia</b>	João Amoêdo
894	2017	Outubro	23	<b>Em defesa de Paulo Freire e do Brasil</b>	Nita Freire, Luiza Erundina e Daniel Cara
895	2017	Outubro	27	<b>Não há matemática que explique orçamento irrisório para a ciência</b>	Marcelo Viana
896	2017	Outubro	27	<b>O novo alfabetismo ou deformando cidadão</b>	Claudia Costin
897	2017	Outubro	30	<b>Não há motivo para pânico</b>	Alessandra Orofino
898	2017	Novembro	10	<b>É possível melhorar a qualidade da educação no Brasil</b>	Claudia Costin
899	2017	Novembro	12	<b>Geraldo, um brasileiro do andar de baixo, salvou aflitos rumo ao Enem</b>	Elio Gaspari
900	2017	Novembro	15	<b>Escolas públicas de qualidade internacional</b>	Renato Feder

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
901	2017	Novembro	17	<b>A matemática molda trajetórias de vida</b>	Marcelo Viana
902	2017	Novembro	20	<b>Anamatra planeja ações contra o preconceito racial</b>	Frederico Vasconcelos
903	2017	Novembro	20	<b>Crianças passam fome em escola a 11 km do coração do poder</b>	Leandro Colon
904	2017	Novembro	23	<b>Livros infantis são retirados de escolas e livrarias por pressão de grupos que os acham impróprios</b>	Bruno Molinero
905	2017	Dezembro	5	<b>Estado não deve atender apenas os pobres</b>	Pablo Ortellado
906	2017	Dezembro	12	<b>Aos 12 anos, menino de Perus publica livro de poesia sobre história negra no Brasil</b>	Jéssica Moreira
907	2017	Dezembro	12	<b>Cortar gastos prejudica os mais pobres?</b>	Por quê?
908	2017	Dezembro	14	<b>Poeta de 11 anos arrecada mais de R\$ 8.000 para lançar primeiro livro</b>	Bruno Molinero
909	2017	Dezembro	15	<b>Base curricular: falta entender que educação sexual e de gênero reduzem evasão</b>	Sabine Righeti
910	2017	Dezembro	15	<b>Olimpíada de matemática também descobre professores de excelência</b>	Marcelo Viana
911	2017	Dezembro	20	<b>Base para a educação avançar no Brasil</b>	Mendonça Filho, Maria Helena Guimarães de Castro e Rossieli Silva
912	2017	Dezembro	22	<b>Olimpíada de matemática também descobre professores de excelência - 2</b>	Marcelo Viana
913	2017	Dezembro	25	<b>O papel do planejamento urbano na redução de desigualdade</b>	Claudio Bernardes
914	2018	Janeiro	5	<b>A matemática como ele é ensinado</b>	Marcelo Viana
915	2018	Janeiro	7	<b>Inovação no ensino público de São Paulo</b>	Karla Bertocco Trindade e Marcos D'Avino Mitidieri
916	2018	Janeiro	7	<b>Nem 4% de nossos jovens dominam a matemática</b>	Marcelo Viana

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
917	2018	Janeiro	18	<b>A destruição da educação e o caos do sistema penitenciário</b>	Luiz Eduardo de Toledo Coelho e Leonardo Scofano Damasceno Peixoto
918	2018	Janeiro	25	<b>Escolas conectadas, um caminho para a inclusão digital</b>	Denis Mizne e Lúcia Dellagnelo
919	2018	Janeiro	26	<b>Educação financeira de crianças pode mudar vida de famílias de baixa renda</b>	Flávio Ramos
920	2018	Janeiro	29	<b>Percepção x realidade da educação na mente dos brasileiros</b>	Mauricio Moura e Carolina Campos
921	2018	Fevereiro	6	<b>Agravantes e atenuantes da imbecilidade</b>	Francisco Daudt
922	2018	Fevereiro	15	<b>Educação já!</b>	Priscila Cruz
923	2018	Fevereiro	23	<b>Projeto "A Menina que Calculava" aproxima meninas da matemática</b>	Marcelo Viana
924	2018	Fevereiro	27	<b>Insustentável</b>	Antonio Delfim Netto
925	2018	Março	7	<b>A universidade e o espírito de partido</b>	Fernando Schüler
926	2018	Março	9	<b>Não há Base para aprender sem professores</b>	Claudia Costin
927	2018	Março	16	<b>A gente se acostumou até com o inferno</b>	Clóvis Rossi
928	2018	Março	21	<b>Escolas devem preparar alunos para demandas do futuro do trabalho</b>	Claudio Sasaki
929	2018	Março	28	<b>Elogiar talento de criança pode contribuir para seu fracasso</b>	Érica Fraga
930	2018	Março	29	<b>As novas escolas do futuro</b>	Arnaldo Niskier
931	2018	Abril	15	<b>Reinventando o Brasil por meio da ciência</b>	Marcelo Gleiser
932	2018	Abril	19	<b>Para acabar de vez com a escola brasileira</b>	Paulo Ghiraldelli Jr.
933	2018	Abril	24	<b>Corte de impostos sacrifica educação nos EUA</b>	Paul Krugman
934	2018	Maio	2	<b>O que o furacão Katrina pode nos ensinar sobre como mudar a educação</b>	Fernando Schüler
935	2018	Maio	12	<b>Vaquinha monárquica</b>	Alvaro Costa e Silva

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
936	2018	Maio	23	<b>Em defesa da educação</b>	Luana Chnaiderman, Fernando Ramone e Dedé Ribeiro
937	2018	Maio	23	<b>Precisamos falar sobre os professores das escolas privadas</b>	Sabine Righetti
938	2018	Maio	25	<b>A terrível busca por crianças de "alta performance"</b>	José Ruy Lozano
939	2018	Maio	29	<b>A inevitabilidade da burrice</b>	João Pereira Coutinho
940	2018	Maio	29	<b>Para quem pensa que escola é prédio</b>	Vera Iaconelli
941	2018	Junho	3	<b>Uma boa notícia num mar de ruínas</b>	Elio Gaspari
942	2018	Junho	12	<b>Pelo fim do Ministério da Educação!</b>	Antonio Cabrera
943	2018	Junho	22	<b>Uma escola pública para atletas</b>	Claudia Costin
944	2018	Julho	3	<b>Fracasso coletivo</b>	Hélio Schwartzman
945	2018	Julho	6	<b>Uma escada imoral?</b>	Christian Schwartz
946	2018	Julho	11	<b>Olimpíada de Matemática promove justiça social</b>	Marcelo Viana
947	2018	Julho	14	<b>Brasil, o país do futebol, também precisa de outros esportes</b>	Heloisa Morel
948	2018	Julho	16	<b>Nunca se escreveu tanto, tão errado e se interpretou tão mal</b>	Otávio Pinheiro
949	2018	Julho	18	<b>Talentos estão escondidos nas pobreza do Brasil</b>	Marcelo Viana
950	2018	Julho	27	<b>"Nobel" da matemática muda da França para Suíça - e segue com pé no Brasil</b>	Sabine Righetti
951	2018	Julho	27	<b>Voluntariado e transformação, mudando vidas</b>	Claudia Costin
952	2018	Julho	30	<b>Emburrecimento seletivo</b>	Paulo Ghiraldelli Jr.
953	2018	Agosto	1	<b>Com congresso, Brasil semeia o futuro da matemática</b>	Marcelo Viana
954	2018	Agosto	1	<b>Para o Brasil crescer com confiança</b>	Henrique Meirelles
955	2018	Agosto	26	<b>É hora de rebelião</b>	Tabata Amaral
956	2018	Agosto	31	<b>Com regra diferente, teto fiscal nos estados pode desequilibrar financiamento à educação</b>	Maria Cristina Frias
957	2018	Agosto	31	<b>Debates eleitorais e balas de prata</b>	Claudia Costin

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
958	2018	Setembro	11	<b>Projeto de experimento brasileiro na ISS envolverá 4.000 alunos em 2018</b>	Salvador Nogueira
959	2018	Setembro	12	<b>Para ministros, Constituição não proíbe, mas também não autoriza a educação domiciliar</b>	Marcelo Coelho
960	2018	Setembro	14	<b>O mundo só faz piorar?</b>	Claudia Costin
961	2018	Setembro	19	<b>É por isso que o Brasil não vai pra frente!</b>	Reinaldo Figueiredo
962	2018	Setembro	22	<b>A fôrma fora de forma</b>	Ricardo Dias
963	2018	Setembro	22	<b>Dos riscos de que ninguém falou</b>	Luciana Temer
964	2018	Setembro	25	<b>É preciso gastar mais com educação no Brasil?</b>	Antonio Nucifora
965	2018	Outubro	14	<b>O último abraço</b>	Claudia Miranda
966	2018	Outubro	19	<b>Bolsonaro tem de aprender a ser poder</b>	Reinaldo Azevedo
967	2018	Outubro	19	<b>Educação de qualidade demanda bons professores e gestores</b>	Claudia Costin
968	2018	Outubro	21	<b>Caríssimo general, o senhor é um macaco (como eu, meu filho, minha filha e todos nós)</b>	Reinaldo José Lopes
969	2018	Outubro	24	<b>STF julga cobrança compulsória dos alunos de colégios militares</b>	Frederico Vasconcelos
970	2018	Outubro	25	<b>Campanha aproveita Fashion Week e alerta para trabalho infantil na moda</b>	Amon Borges
971	2018	Outubro	31	<b>Assédio moral a professores em Pernambuco gera ação conjunta do MP</b>	Frederico Vasconcelos
972	2018	Outubro	31	<b>Olimpíada de matemática das escolas públicas abre as portas aos pequenos</b>	Marcelo Viana
973	2018	Outubro	31	<b>Por que o Bolsonaro precisa ler Paulo Freire?</b>	Leandro Beguoci
974	2018	Novembro	3	<b>Excesso de faltas leva recursos educacionais para o lixo, diz especialista</b>	Ilona Becskeházy
975	2018	Novembro	4	<b>Regressão fundamentalista</b>	Cristovão Tezza
976	2018	Novembro	7	<b>Enem é uma prova chata como os cursos de Humanas nas federais</b>	Leandro Narloch

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>977</b>	2018	Novembro	22	<b>Educação é grande ausente do debate econômico</b>	Renato Janine Ribeiro
<b>978</b>	2018	Novembro	22	<b>Fugindo do xis da questão</b>	Daniel Barros
<b>979</b>	2018	Novembro	25	<b>Nós, da escola sem partido, queremos evitar a tentação da inteligência</b>	Bernardo Carvalho
<b>980</b>	2018	Novembro	25	<b>Tresloucada exposição de crenças</b>	Antonio Prata
<b>981</b>	2018	Novembro	26	<b>Inteligência artificial, China e educação</b>	Ronaldo Lemos
<b>982</b>	2018	Novembro	27	<b>Nosso ensino médio tem futuro?</b>	Mônica S. Gouvêa
<b>983</b>	2018	Novembro	28	<b>Na educação, utopia conservadora vai sofrer com a realidade</b>	Leandro Beguoci
<b>984</b>	2018	Novembro	28	<b>O eleito continua a ouvir aquela voz</b>	Reinaldo Figueiredo
<b>985</b>	2018	Novembro	28	<b>Para não arrancar os cabelos</b>	Marcelo Coelho
<b>986</b>	2018	Novembro	30	<b>Transformando a educação no Brasil, a experiência de quem muda destinos</b>	Claudia Costin
<b>987</b>	2018	Dezembro	5	<b>O professor de seu filho é profissional ou missionário?</b>	Leandro Beguoci
<b>988</b>	2018	Dezembro	6	<b>Educação pública, estatal, laica e gratuita: sim!</b>	Otaviano Helene
<b>989</b>	2018	Dezembro	6	<b>Governo e partido sem escola</b>	Vinicius Torres Freire
<b>990</b>	2018	Dezembro	12	<b>Ensino médio tradicional condena os jovens à ignorância</b>	Leandro Beguoci
<b>991</b>	2018	Dezembro	28	<b>O que esperar de 2019?</b>	Por quê?
<b>992</b>	2018	Dezembro	30	<b>Por mais evidências na educação</b>	Rossieli Soares da Silva
<b>993</b>	2019	Janeiro	2	<b>Sem boas escolas públicas, o Brasil acredita em qualquer coisa</b>	Leandro Beguoci
<b>994</b>	2019	Janeiro	6	<b>Prateleiras gritam por livros que nascem das ruas, diz Sérgio Vaz</b>	Sérgio Vaz
<b>995</b>	2019	Janeiro	8	<b>Criminosos usam adolescentes para lavar dinheiro na Inglaterra</b>	Américo Martins
<b>996</b>	2019	Janeiro	8	<b>Ideologia pura</b>	Joel Pinheiro da Fonseca
<b>997</b>	2019	Janeiro	12	<b>A responsabilidade é dos pais</b>	Edson Luiz Sampel
<b>998</b>	2019	Janeiro	12	<b>Direito dos jovens</b>	Nina Ranieri

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
999	2019	Janeiro	13	<b>Brasil nunca mais teve social-democracia que Paulo Guedes combate, diz autor</b>	Benedicto Rodrigues de Moraes Neto
1000	2019	Janeiro	18	<b>Avaliando a educação para melhorar a aprendizagem de todos</b>	Claudia Costin
1001	2019	Janeiro	23	<b>MEC flerta com vampetismo nas avaliações educacionais</b>	Leandro Beguoci
1002	2019	Janeiro	23	<b>Por que "Caçadas de Pedrinho" é hoje um elefante em uma loja de cristais?</b>	Bruno Molinero
1003	2019	Janeiro	28	<b>Testes com voucher e charter podem afastar o Brasil da pasmeira</b>	Vinicius Mota
1004	2019	Janeiro	28	<b>Uma ruína chamada Brasil</b>	Clóvis Rossi
1005	2019	Fevereiro	1	<b>Melhorar a profissão de professor é um bom começo</b>	Claudia Costin
1006	2019	Fevereiro	11	<b>Conhecer para ser: saber jurídico na educação básica</b>	Guilherme Guimarães Feliciano, Luiz Cláudio Costa e Sebastião Feliciano
1007	2019	Fevereiro	15	<b>Um currículo para uma primeira infância diversa</b>	Claudia Costin
1008	2019	Fevereiro	26	<b>A luta do Ministério da Educação contra a realidade</b>	Leandro Beguoci
1009	2019	Fevereiro	26	<b>Carta de ministro da Educação a escolas deveria motivar sua demissão</b>	Rainer Bragon
1010	2019	Fevereiro	27	<b>O velho ufanismo no "Brasil dos novos tempos"</b>	Frederico Vasconcelos
1011	2019	Fevereiro	28	<b>Afinal, o que o novo governo quer com educação?</b>	Maria Alice Setubal e Helena Altenfelder
1012	2019	Fevereiro	28	<b>O hino imposto pelo ministro e o fascismo na educação</b>	Frederico Vasconcelos
1013	2019	Março	1	<b>Mercado pode não se importar, mas os malucos do time de Bolsonaro não são inofensivos</b>	Raquel Landim
1014	2019	Março	2	<b>Troco hino nacional por merenda em bom estado</b>	Marcos Nogueira
1015	2019	Março	3	<b>Governo de duas cabeças tenta impor padrões morais ao país</b>	Angela Alonso
1016	2019	Março	7	<b>Patriorismo e patriotice</b>	Contardo Calligaris

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
IO17	2019	Março	13	<b>A dolorosa solidão dos melhores professores do Brasil</b>	Leandro Beguoci
IO18	2019	Março	13	<b>Máscara de atirador de Suzano é símbolo de supremacistas e assassinos da ficção</b>	Pedro Diniz
IO19	2019	Março	14	<b>Documentário sobre eleição estudantil mostra semente da política adulta</b>	Inácio Araujo
IO20	2019	Março	15	<b>A Educação não pode esperar, o poder das cidades</b>	Claudia Costin
IO21	2019	Março	16	<b>As ervilhas do governador e a merendeira de Suzano</b>	Marcos Nogueira
IO22	2019	Março	17	<b>Executados</b>	Marcos Lisboa
IO23	2019	Março	24	<b>Bolsonaristas usam tuítes, bíblias e balas para revolucionar mentes</b>	Angela Alonso
IO24	2019	Março	27	<b>O que os conservadores querem para a educação pública?</b>	Leandro Beguoci
IO25	2019	Abril	9	<b>O que é o marxismo cultural, que o novo ministro da Educação quer combater?</b>	Fábio Zanini
IO26	2019	Abril	10	<b>O MEC precisa de uma injeção de óbvio</b>	Leandro Beguoci
IO27	2019	Abril	14	<b>Vouchers funcionariam para melhorar a educação no Brasil?</b>	Naércio Menezes Filho
IO28	2019	Abril	17	<b>Brasil conquista ouro inédito em olimpíada feminina de matemática</b>	Marcelo Viana
IO29	2019	Abril	17	<b>Como a ciência diminui a tensão entre pais e professores</b>	Leandro Beguoci
IO30	2019	Abril	19	<b>Passado e futuro, uma catedral testemunha da história</b>	Claudia Costin
IO31	2019	Abril	22	<b>Sejamos sensatos: negociação é negociata</b>	Tabata Amaral
IO32	2019	Abril	24	<b>Por que precisamos de educação pública?</b>	Leandro Beguoci
IO33	2019	Maio	1	<b>MEC não pode ser privatizado para Olavo de Carvalho</b>	Leandro Beguoci
IO34	2019	Maio	8	<b>Curso prático para produzir uma tragédia educacional</b>	Leandro Beguoci

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
IO35	2019	Maio	10	<b>Uma educação pensada para adolescentes do século 21</b>	Claudia Costin
IO36	2019	Maio	18	<b>Educar tem capacidade de transformar o ser humano</b>	Katia Rubino
IO37	2019	Maio	23	<b>Escolas melhores para os mais pobres</b>	Fernando Schüler
IO38	2019	Maio	24	<b>Atos contra cortes na educação fogem de reais problemas, diz professor da USP</b>	Sérgio Almeida
IO39	2019	Maio	29	<b>Nossas escolas têm cheiro de esgoto</b>	Leandro Beguoci
IO40	2019	Maio	31	<b>Ministro reage a protestos com delírio totalitário e perseguição</b>	Bruno Boghossian
IO41	2019	Junho	2	<b>O país que queremos</b>	Oded Grajew
IO42	2019	Junho	13	<b>Pais devem proibir que os filhos leiam livros com mensagens de que discordam?</b>	Laura Mattos
IO43	2019	Junho	19	<b>O que podemos aprender com os "vagabundos eficazes" na educação?</b>	Leandro Beguoci
IO44	2019	Junho	26	<b>Quem se importa com o menino que batia na menina?</b>	Leandro Beguoci
IO45	2019	Julho	11	<b>Faz de conta que aposentadoria é educação</b>	Cesar Callegari; Élide Graziane Pinto
IO46	2019	Julho	15	<b>Um encontro para mudar o mundo</b>	Monica Canton De Celis Calvo
IO47	2019	Julho	17	<b>Campeão de matemática desfila em carro de bombeiros</b>	Marcelo Viana
IO48	2019	Julho	17	<b>Qualidade para poucos não é qualidade</b>	Maria Alice Setubal, José Francisco Soares e Mauricio Érnica
IO49	2019	Julho	21	<b>A velha e a nova esquerda</b>	Samuel Pessôa
IO50	2019	Julho	27	<b>O mundo binário</b>	Rodrigo Zeidan
IO51	2019	Julho	31	<b>A tradição brasileira de trocar educação por trabalho precoce</b>	Leandro Beguoci
IO52	2019	Agosto	22	<b>Quanto vale a educação?</b>	Alexandre Schneider
IO53	2019	Agosto	23	<b>O "chiqueirinho" de Paulo Guedes</b>	Cesar Callegari
IO54	2019	Agosto	25	<b>Aprendeu matemática? Dane-se</b>	Elio Gaspari
IO55	2019	Setembro	4	<b>Bolsas do CNPq e Mais Médicos se encontram em Cocal dos Alves</b>	Marcelo Viana

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>IO56</b>	2019	Setembro	5	<b>Escolas cívico-militares: erro, viés ou o quê?</b>	Priscila Cruz
<b>IO57</b>	2019	Setembro	11	<b>A diferença que faz um professor</b>	Marcelo Viana
<b>IO58</b>	2019	Setembro	11	<b>Escola cívico-militar é apenas pensamento mágico do bolsonarismo</b>	Leandro Beguoci
<b>IO59</b>	2019	Setembro	14	<b>O que a Bíblia nos ensina</b>	Hélio Schwartzman
<b>IO60</b>	2019	Setembro	18	<b>O Apanhador no Campo de Centeio encontra o Abaporu</b>	Leandro Beguoci
<b>IO61</b>	2019	Setembro	19	<b>Diversão de Gênero</b>	Alexandre Schneider
<b>IO62</b>	2019	Setembro	24	<b>Não podemos constitucionalizar a ineficiência na educação</b>	Priscila Cruz
<b>IO63</b>	2019	Setembro	25	<b>"Educação militar não indicada para a formação de crianças", diz especialista</b>	Frederico Vasconcelos
<b>IO64</b>	2019	Setembro	27	<b>Médicos e professores</b>	Claudia Costin
<b>IO65</b>	2019	Outubro	3	<b>Falta de infraestrutura não é desculpa para não discutir educação midiática</b>	Não há
<b>IO66</b>	2019	Outubro	8	<b>Os esquecidos nas políticas educacionais</b>	Sérgio Haddad
<b>IO67</b>	2019	Outubro	11	<b>Comovente, "Segunda Chamada", na Globo, traz excesso de realidade</b>	Luciana Coelho
<b>IO68</b>	2019	Outubro	15	<b>As lições do Nobel à política</b>	Joel Pinheiro da Fonseca
<b>IO69</b>	2019	Outubro	15	<b>Dia do Professor com impacto socioambiental</b>	Marcus Nakagawa
<b>IO70</b>	2019	Outubro	17	<b>Nosso velho Estado e a ilusão do controle</b>	Fernando Schüler
<b>IO71</b>	2019	Outubro	18	<b>Por políticas públicas que funcionem</b>	Claudia Costin
<b>IO72</b>	2019	Outubro	21	<b>Bruno Covas quer vender até escolas para financiar sua reeleição</b>	Nabil Bonduki
<b>IO73</b>	2019	Outubro	24	<b>Celular, rede social e sala de aula não precisam ser inimigos</b>	Não há
<b>IO74</b>	2019	Outubro	24	<b>O que pior para o professor: salário baixo ou desrespeito dos alunos?</b>	Laura Mattos
<b>IO75</b>	2019	Outubro	24	<b>Sociedade francesa acerta suas diferenças em escola na comédia "Luta de Classes"</b>	Neusa Barbosa

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>IO76</b>	2019	Outubro	27	<b>Tradutor de Tolstói conta alegrias e dramas de um professor da rede pública</b>	Rubens Figueiredo
<b>IO77</b>	2019	Outubro	29	<b>Luta de classes</b>	Pablo Ortellado
<b>IO78</b>	2019	Novembro	2	<b>Rubens Figueiredo para ministro</b>	Alvaro Costa e Silva
<b>IO79</b>	2019	Novembro	6	<b>Crise do clima será conteúdo obrigatório em escolas da Itália</b>	Daniel Avelar
<b>IO80</b>	2019	Novembro	16	<b>Nas entrelinhas</b>	Julianna Sofia
<b>IO81</b>	2019	Novembro	21	<b>O detalhe esquecido da Constituição</b>	Fernando Schüller
<b>IO82</b>	2019	Novembro	22	<b>Queremos dois futuros na tecnologia?</b>	Nina da Horta
<b>IO83</b>	2019	Novembro	27	<b>Virtude na marra</b>	Hélio Schwartzman
<b>IO84</b>	2019	Novembro	28	<b>O ensino médio deve ser democrático, inclusivo, integral e transformador</b>	Helena Singer; Elie Ghanem
<b>IO85</b>	2019	Novembro	28	<b>Sob a névoa da guerra</b>	Alexandre Schneider
<b>IO86</b>	2019	Dezembro	4	<b>Publicidade infantil disfarçada de responsabilidade social é abuso</b>	Maria Inês Dolci
<b>IO87</b>	2019	Dezembro	5	<b>Os jovens mortos em Paraisópolis e o novo ensino médio</b>	Laura Mattos
<b>IO88</b>	2019	Dezembro	7	<b>Pisa</b>	Fernando Haddad
<b>IO89</b>	2019	Dezembro	8	<b>Somos mesmos cordiais?</b>	Jaime Pinsky
<b>IO90</b>	2019	Dezembro	12	<b>IDH: sem solução para nosso problema civilizatório?</b>	Flavio Comim
<b>IO91</b>	2019	Dezembro	14	<b>Ministro tira nota dez em tempo perdido para a educação</b>	Paulo Saldaña
<b>IO92</b>	2019	Dezembro	16	<b>Weintraub não deixará saudades se deixar o MEC</b>	Leandro Colon
<b>IO93</b>	2019	Dezembro	17	<b>Pedagogia do opressor</b>	Ivan Marsiglia
<b>IO94</b>	2019	Dezembro	25	<b>Disciplina militar</b>	Hélio Schwartzman
<b>IO95</b>	2019	Dezembro	29	<b>Uma década perdida para a desigualdade</b>	Pedro H. G. Ferreira de Souza
<b>IO96</b>	2019	Dezembro	30	<b>O que desejo para o Ano Novo</b>	Tabata Amaral
<b>IO97</b>	2020	Janeiro	5	<b>Gestões desastrosas do FNDE lidam mal com suas lambanças</b>	Elio Gaspari
<b>IO98</b>	2020	Janeiro	9	<b>É sério: governo abriu concurso de desenho da bandeira da capa dos livros didáticos</b>	Laura Mattos
<b>IO99</b>	2020	Janeiro	9	<b>Merenda como política de Estado</b>	Professora Bebel

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
II00	2020	Janeiro	11	<b>O Estado que nos educa</b>	Demétrio Magnoli
II01	2020	Janeiro	18	<b>O Enem e o ministro caça-fantasmas</b>	Alexandre Schneider
II02	2020	Janeiro	23	<b>Jesus gay e as aulas de religião nas escolas</b>	Laura Mattos
II03	2020	Janeiro	27	<b>Investindo no futuro</b>	Tabata Amaral
II04	2020	Janeiro	30	<b>Como estão as escolas que vão formar o futuro do meu bairro?</b>	Wesley Esdras Galzo
II05	2020	Janeiro	30	<b>Instituto de direita acusa Havan de usar sua marca sem permissão em vídeos infantis</b>	Fábio Zanini
II06	2020	Fevereiro	4	<b>O orçamento e o Fundeb</b>	Por quê?
II07	2020	Fevereiro	5	<b>Mais formaturas, menos funerais</b>	Luciano Huck
II08	2020	Fevereiro	7	<b>Rondônia manda recolher "Memórias de um Sargento de Milícias"</b>	Renato Terra
II09	2020	Fevereiro	10	<b>A importância dos fundos filantrópicos na educação</b>	Priscila Pasqualin
II10	2020	Fevereiro	13	<b>Bolsonaro e o miojo da Turma da Mônica</b>	Laura Mattos
II11	2020	Fevereiro	14	<b>Combater o atraso escolar, tarefa urgente!</b>	Claudia Costin
II12	2020	Fevereiro	14	<b>Livros proibidos, ou porque estupidificar uma população</b>	Juliana P. Perez
II13	2020	Fevereiro	15	<b>Mais salário, menos educação</b>	Marcos Mendes
II14	2020	Fevereiro	24	<b>Novo Fundeb é uma vitória para a educação</b>	Tabata Amaral
II15	2020	Fevereiro	25	<b>Ceará e Sobral têm muito a ensinar ao Brasil e ao mundo sobre aprendizagem</b>	Rafael Muñoz
II16	2020	Fevereiro	27	<b>Paulo Freire se infiltrou no Carnaval, olha o perigo!</b>	Laura Mattos
II17	2020	Março	5	<b>Weintraub e Guedes venceram a batalha do Fundeb</b>	Alexandre Schneider
II18	2020	Março	6	<b>Escolas públicas diferenciadas e o desafio da gestão educacional</b>	Claudia Costin
II19	2020	Março	12	<b>Um ano depois, o massacre de Suzano deixou alguma lição?</b>	Laura Mattos
II20	2020	Março	26	<b>A natureza matemática precisa da história</b>	Nina da Hora

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
1121	2020	Março	26	<b>O coronavírus revelou o essencial: o professor</b>	Alexandre Schneider
1122	2020	Abril	3	<b>O coronavírus expõe a desigualdade educacional</b>	Alexandre Schneider
1123	2020	Abril	9	<b>Se não é pra todos, não é legal!</b>	Fabiana da Silva, Jota Marques e Wesley Teixeira
1124	2020	Abril	11	<b>É hora de pensarmos e agirmos com objetivos comuns</b>	Arthur Fonseca Filho
1125	2020	Abril	11	<b>Com menos custos, instituições podem honrar compromissos</b>	Rogério Carvalho
1126	2020	Abril	16	<b>A educação pós-coronavirus</b>	Alexandre Schneider
1127	2020	Maio	7	<b>Nenhum estudante vai perder o ano</b>	Alexandre Schneider
1128	2020	Maio	14	<b>Enem e equidade, por que é importante adiar</b>	Claudia Costin
1129	2020	Maio	15	<b>Adiar para quando? Devemos continuar a discutir medidas mitigadoras</b>	Alexandre Lopes
1130	2020	Maio	15	<b>Numa tentativa de politizar o processo, milhões poderão ser prejudicados</b>	Maria Inês Fini
1131	2020	Maio	17	<b>A escola home office não deu certo</b>	Ronaldo Lemos
1132	2020	Maio	18	<b>Doping na educação</b>	Vera Iaconelli
1133	2020	Maio	20	<b>Sem aula, sem Enem</b>	Alexandre Schneider
1134	2020	Maio	21	<b>O Enem é, sim, instrumento para corrigir injustiças sociais</b>	Marcyllene Maria, Juliana Marinho, Mariana Xavier e Yasmin Monteiro
1135	2020	Maio	26	<b>Principal desafio na educação é a continuidade do ano letivo</b>	Álvaro Zapatel e Alonso Mujica
1136	2020	Maio	27	<b>Equidade racial na educação básica</b>	Cida Bento
1137	2020	Maio	27	<b>Preferimos crer que outros doutrinam crianças, mas nós as deixamos "livres"</b>	Contardo Calligaris
1138	2020	Maio	28	<b>Aprender na dor ou lições de uma educação sob ataque</b>	Claudia Costin
1139	2020	Maio	29	<b>Ensino público se prepara para receber migração de alunos das escolas privadas</b>	Rogério Gentile

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
1140	2020	Junho	11	<b>Metade das crianças tem medo de nunca mais voltar à escola, demonstra pesquisa</b>	Laura Mattos
1141	2020	Junho	12	<b>Pela esquerda ou pela direita, país não dá a mínima para a educação pública</b>	Demétrio Magnoli
1142	2020	Junho	13	<b>Coronavírus terá efeito colateral de ampliar desigualdade na educação</b>	Alexandre Schneider
1143	2020	Junho	13	<b>Escolas deveriam se tornar ponto de apoio às famílias na periferia</b>	Adriano Sousa
1144	2020	Junho	13	<b>Ministério da Educação só propôs ações minúsculas na crise da Covid-19</b>	Priscila Cruz
1145	2020	Julho	2	<b>O pesadelo do ensino remoto</b>	Alexandre Schneider
1146	2020	Julho	5	<b>O Brasil fica na Europa?</b>	Paola Minoprio
1147	2020	Julho	8	<b>Educação, poder público e sociedade civil</b>	Cida Bento
1148	2020	Julho	12	<b>Para um novo Fundeb, o tempo não é agora</b>	Adriano Naves de Brito
1149	2020	Julho	16	<b>É possível conciliar fundamentalista religioso e educação moderna?</b>	Hubert Alquéres
1150	2020	Julho	20	<b>Guedes quer o Congresso cúmplice de uma pedalada fiscal</b>	Alexandre Schneider
1151	2020	Julho	22	<b>O preço do descaso</b>	Maria Hermínia Tavares de Almeida
1152	2020	Julho	26	<b>Vitória da educação e da democracia</b>	Tabata Amaral
1153	2020	Julho	31	<b>Vírus ainda mais contagioso controla os portões escolares, a política eleitoral</b>	Demétrio Magnoli
1154	2020	Agosto	6	<b>Confinamento deixa 75% dos alunos ansiosos, irritados ou tristes, diz pesquisa</b>	Laura Mattos
1155	2020	Agosto	11	<b>Governo reforça seu projeto para sucatear a educação</b>	Bruno Boghossian
1156	2020	Agosto	13	<b>Aprender a pensar e a escrever na escola</b>	Claudia Costin
1157	2020	Agosto	13	<b>Escolha não pode ser entre saúde e educação</b>	Alexandre Schneider
1158	2020	Agosto	14	<b>Minas inclui autores liberais em currículo de escolas estaduais</b>	Fábio Zanini

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
1159	2020	Agosto	27	<b>O apagão na educação pública</b>	Alexandre Schneider
1160	2020	Agosto	28	<b>Reabertura das escolas?</b>	Roberto Cooper
1161	2020	Agosto	31	<b>E-book reúne reflexões sobre raça e gênero na educação pública e na periferia</b>	Denise Mota
1162	2020	Setembro	5	<b>Discussão sobre retomada das aulas ainda está fora do lugar</b>	Sem indicação
1163	2020	Setembro	10	<b>Ler x poder: os desafios da mediação de leitura</b>	Luis Salvatore
1164	2020	Setembro	16	<b>Estou muito decepcionada com nosso ex-aluno Bruno Covas, diz diretor do colégio Bandeirantes</b>	Laura Mattos
1165	2020	Setembro	22	<b>Manter crianças fora das escolas públicas na capital de São Paulo é politicamente brilhante e socialmente cruel</b>	Maria Paula Bertran
1166	2020	Setembro	24	<b>Ministro tenta superar antecessores em intolerância e improdutividade</b>	Bruno Boghossian
1167	2020	Setembro	24	<b>O seu candidato prioriza a aprendizagem dos alunos?</b>	Alexandre Schneider
1168	2020	Setembro	29	<b>Sobre escolas, exclusão e segregação</b>	Otaviano Helene
1169	2020	Setembro	30	<b>Estamos confortáveis com o tempo de reação do setor público à crise?</b>	Fernando Schüler
1170	2020	Outubro	3	<b>Pedalada de Paulo Guedes é uma esperteza daninha</b>	Guido Mantega
1171	2020	Outubro	4	<b>Novas lentes para orientar as políticas de educação</b>	Maria Alice Setubal
1172	2020	Outubro	5	<b>Política Nacional de Educação Especial pode ser alvo de questionamento legal</b>	Alexandre Schneider
1173	2020	Outubro	5	<b>Reforma do Fundeb traz equidade e oportunidade para melhorar a qualidade da educação</b>	Rafael Muñoz
1174	2020	Outubro	6	<b>Deixem crianças na gaiola</b>	Conrado Hübner Mendes
1175	2020	Outubro	15	<b>A tecnologia não substituirá o professor</b>	Mariana Mandelli

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
1176	2020	Outubro	15	<b>Distantes há sete meses, professores e alunos tentam preservar afeto nas aulas virtuais</b>	Kátia Chiaradia
1177	2020	Outubro	15	<b>Não basta agradecer aos professores, é preciso ajudá-los a reconstruir a escola</b>	Laura Mattos
1178	2020	Outubro	20	<b>Ensino híbrido: a nova caixa de Pandora?</b>	Lucia Dellagnelo
1179	2020	Outubro	22	<b>Melhorar a educação sem deixar ninguém para trás</b>	Alexandre Schneider
1180	2020	Outubro	22	<b>Programa quer incluir 100 mil jovens vulneráveis no mercado de trabalho</b>	Joana Cunha
1181	2020	Outubro	27	<b>Por que Decreto da Exclusão?</b>	Vários autores
1182	2020	Outubro	28	<b>É um velho erro da tradição brasileira confundir o público com o estatal</b>	Fernando Schüler
1183	2020	Outubro	29	<b>O conflito da reabertura das escolas no Rio de Janeiro</b>	Dani Monteiro
1184	2020	Outubro	30	<b>Reabrem as escolas públicas</b>	Rodrigo Zeidan
1185	2020	Novembro	22	<b>Bem-intencionada, ideia de aumentar diversidade na escola particular traz desafio para escola pública</b>	Fábio Takahashi
1186	2020	Novembro	25	<b>Diante do hiato educacional brasileiro, nossa resposta tem sido a inércia</b>	Fernando Schüler
1187	2020	Novembro	25	<b>O colapso que se anuncia e grita por ação urgente</b>	Priscila Cruz e Ricardo Henriques
1188	2020	Dezembro	3	<b>O recado aos novos prefeitos</b>	Alexandre Schneider
1189	2020	Dezembro	5	<b>Fundeb é oportunidade de trabalho para os jovens</b>	Maria Helena Guimarães de Castro, Rafael Lucchesi e Rossieli Soares
1190	2020	Dezembro	9	<b>É um erro engessar ainda mais os recursos do Fundeb</b>	Fernando Schüler
1191	2020	Dezembro	13	<b>Novo Fundeb torna a educação pública mais plural</b>	Regina Esteves, Adriano Naves de Brito e Fernando Schüler

	Ano	Mês	Dia	Título	Autoria
<b>1192</b>	2020	Dezembro	16	<b>Debate do Fundeb é positivo e mostra que há alternativas para inovar e melhorar a educação</b>	Fernando Schüler
<b>1193</b>	2020	Dezembro	17	<b>Cabe à Câmara evitar o desmonte do Fundeb</b>	Alexandre Schneider
<b>1194</b>	2020	Dezembro	18	<b>Proposta de parlamentares resultaria em gravíssimo escoamento de recursos</b>	Daniel Cara
<b>1195</b>	2020	Dezembro	18	<b>Parcerias podem atender à demanda crescente por educação de qualidade</b>	Ademar Batista Pereira
<b>1196</b>	2020	Dezembro	20	<b>Brasil dá salto em inclusão digital</b>	Ronaldo Lemos
<b>1197</b>	2020	Dezembro	31	<b>Escola fechada também ensina</b>	Alexandre Schneider

## SOBRE A AUTORA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com graduação em Comunicação Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), especialização em Jornalismo Científico pela UNICAMP e mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE/UNICAMP).

# AGRADECIMENTOS

À professora Theresa Adrião, orientadora da pesquisa, por todos os momentos de formação, acolhida e incentivo na caminhada partilhada dos últimos anos e, especialmente, por assinar a Apresentação deste texto. Ao professor Marcelo Mocarzel, pela generosidade depositada nas palavras que compõem o Prefácio do e-book. Aos professores Eva da Porta, Selma Venco, José Quibao Neto, Rui da Silva e, novamente, Marcelo Mocarzel, que integraram as bancas de qualificação e/ou de defesa, pelas valiosas contribuições feitas à investigação. Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) e seus agregados, com quem aprendo diariamente sobre a educação pública, pelas sugestões ao relatório de qualificação da tese e, mais importante, por fazerem do grupo um espaço não apenas de produção científica e mobilização política, mas de construção de vínculos. A Mariana Rodrigues pelo projeto gráfico e diagramação cuidadosa do e-book. A Carlos Alexandre Lapa de Aguiar pelas orientações para editoração e a produção da ficha catalográfica. Ao meu círculo essencial, família, amigos, Guilherme, pelo estímulo e amparo de agora e de sempre. À Faculdade de Educação da UNICAMP, instituição que abrigou a pesquisa de doutorado, e ao Instituto de Estudos Avançados da UNICAMP, instituição que me abriga como profissional da Universidade. Finalmente, agradeço à ANPAE, espaço fundamental de luta e construção de conhecimento da educação brasileira, pela honrosa oportunidade de publicar este livro com seu selo editorial. Os eventuais desacertos deste texto, vale registrar, são todos meus.

**A educação básica pública brasileira sofre uma crise de qualidade e precisa ser reformada? Os recursos financeiros investidos na educação pública são suficientes, mas o Estado é um mau gestor e os professores de escolas ruins são profissionais? Organizações não estatais têm mais capacidade que o Estado para atuar na educação pública? Para a autora, assertivas como essas integram a teia de imaginários do discurso da privatização da educação básica brasileira. A fim de verificar a disseminação desse discurso na mídia nacional, a pesquisa examinou publicações do jornal *Folha de S.Paulo*, um dos diários de maior circulação do país, entre 2005 e 2020. A análise de conteúdo temática de 145 editoriais e 1.197 artigos de opinião que abordaram a educação pública revelou um conjunto particular de formulações discursivas que se repetiram durante o período. Nomeadas "narrativas da privatização da educação básica brasileira", seus modos de enquadrar e caracterizar a educação pública, bem como os argumentos e dados mobilizados, contribuem para legitimar direta ou indiretamente políticas privatistas e consolidar uma opinião pública favorável a tais iniciativas.**