

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ALINE FABIANE BARBIERI**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A  
PARTIR DOS ANOS DE 1990: A CONFORMAÇÃO DE UMA  
AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A  
EDUCAÇÃO**

**ALINE FABIANE BARBIERI**

---

**2018**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A  
PARTIR DOS ANOS DE 1990: A CONFORMAÇÃO DE UMA  
AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A  
EDUCAÇÃO**

**ALINE FABIANE BARBIERI**

**MARINGÁ  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DOS  
ANOS DE 1990: A CONFORMAÇÃO DE UMA AGENDA GLOBALMENTE  
ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada por ALINE FABIANE BARBIERI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador:  
Prof. Dr.: MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ  
2018

ALINE FABIANE BARBIERI

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DOS  
ANOS DE 1990: A CONFORMAÇÃO DE UMA AGENDA GLOBALMENTE  
ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM**

**Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira – UEM**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Adriana Pacifico Martineli – UEM**

**Prof. Dr. Leandro Turmena – UTFPR (Suplente)**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Matias de Souza – UEM (Suplente)**

Outubro, 2018

## AGRADECIMENTOS

A tese aqui apresentada é resultante de estudos aos quais tive a oportunidade de realizar ao longo da minha trajetória acadêmica, iniciada na educação básica e continuada na graduação em Educação Física, no curso de mestrado em Educação e, mais recentemente, no período de doutoramento.

Nesse percurso, pessoas, grupos de estudos e instituições proporcionaram-me subsídios materiais e emocionais necessários para que eu conseguisse, neste momento, oferecer ao campo de investigação das políticas educacionais brasileiras essa singela produção social acadêmico-científica exposta no formato de tese. Assim, é chegado o momento de agradecer àqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção deste texto.

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, professor Mário Luiz Neves de Azevedo, por confiar em mim e presentear-me com a oportunidade de continuar meus estudos por meio do curso de doutorado. Agradeço por todas as sofisticadas contribuições teóricas e por me conduzir a desbravar novos caminhos de leituras e análises. Sou muito grata também pela contagiante alegria, pela generosidade e leveza no desenvolvimento da orientação.

Obrigada aos membros da banca de qualificação e defesa – professor Mário Luiz Neves de Azevedo (orientador), professora Telma Adriana Pacifico Martineli, professora Terezinha Oliveira, professora Geovana Mendonça Lunardi Mendes, professor João Ferreira de Oliveira, professora Vanessa Alves Bertolleti, professor Leandro Turmena e professora Vânia de Fátima Matias de Souza – pelo rigor na apreciação deste trabalho e pelas contribuições e sugestões pertinentes e enriquecedoras destinadas a ele.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), em especial àqueles que tive o privilégio de estabelecer contato mais próximo durante as disciplinas.

Aos colegas das disciplinas do doutorado, pela agradável convivência e conhecimentos compartilhados. Em particular, aos participantes da disciplina Pierre Bourdieu e o Campo da Educação, cursada no ano de 2015 e brilhantemente encaminhada pelo professor Mário Luiz Neves de Azevedo.

Ao PPE/UEM, sobretudo ao Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão da Motta Lima, pelo auxílio, atenção, eficiência e presteza em tantos momentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), pelo incentivo ao estudo e à pesquisa por meio da concessão do regime de afastamento parcial.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC) pelas excelentes discussões e aprendizados.

À Maria de Lourdes Longhini Trevisani, por adequar criteriosamente este trabalho às normas técnicas e acadêmicas.

À minha mãe, Ana Lúcia Chicati, pelos deliciosos sucos e refeições, carinhosamente preparados. Obrigada por essas e todas as demais demonstrações de zelo e amor a mim direcionadas enquanto me dedicava a escrever esta tese.

À Juliana Carla Barbieri Steffler, minha querida irmã, agradeço pela amizade e apoio incondicional; assim como ao meu cunhado, Adriano Steffler, pela disponibilidade em me auxiliar com a primorosa tarefa de revisão textual desta tese.

À Heloísa Barbieri Steffler, minha sobrinha linda, por toda felicidade transmitida por meio da sua iluminada existência.

À Lúgia Maria Coutes, minha irmã de coração, pela amizade e auxílio decisivo nos momentos mais cruciais de desenvolvimento deste trabalho.

À Liliane Taise Nilson, pelo companheirismo, paciência e apoio ilimitado.

A todos, muito obrigada!

[...] costumamos ficar impressionados com o aspecto mais fenomenal – as rebeliões, as subversões, as insurreições, as revoluções –, quando o assombroso, o espantoso, é o inverso: o fato de ser a ordem tão frequentemente observada. O que é problemático é aquilo que justamente não o é (BOURDIEU, 2014, p. 224).



BARBIERI, Aline Fabiane. **POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1990: A CONFORMAÇÃO DE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO.** 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Mário Luiz Neves de Azevedo). Maringá, 2018.

## RESUMO

O objetivo geral desta tese é analisar a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação no Brasil, que vem sendo construída especialmente a partir dos anos 1990, com o intuito de clarear os caminhos de sua edificação no campo da educação básica e os principais atores sociais envolvidos nesse processo. A investigação está fundamentada nas teorizações de Karl Marx, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Roger Dale, Albert Hirschman, Lucia Neves e Mário Azevedo. É desenvolvida por meio da análise de documentos nacionais e internacionais de políticas educacionais, bem como de materiais bibliográficos pertinentes à temática. Argumenta-se que a AGEE para a educação básica vem sendo internalizada no Brasil não via imposição internacional, mas por um processo de assimilação ativa. Identificam-se como principais agentes de conformação da AGEE no país: o Grupo Banco Mundial (GBM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Ministério da Educação (MEC), grupos empresariais e instituições filantrópicas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Destacam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um importante *benchmarking* edificador da AGEE no Brasil no campo da avaliação, assim como o projeto de avaliação do IAS, desenvolvido junto à OCDE e baseado nos princípios do *Big Five* (iniciativa do GBM). Como principais características da AGEE no Brasil, identificam-se: a) a diretriz da educação básica de qualidade para todos, articulada ao combate à pobreza; b) a orientação em prol da formação do cidadão ativo, trabalhador adaptado às novas necessidades do modo de produção capitalista e c) a visão privatista de educação, não articulada à noção da educação como um bem público. Observa-se que está em curso a implementação de uma AGEE no Brasil, predominantemente comprometida com os interesses do mercado. Defende-se a necessidade de resistência política a esta agenda educacional e apresenta-se uma possibilidade de objeção a ela, no âmbito escolar, por meio das atividades educativas emancipadoras.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Globalização. Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Avaliação. Qualidade.

BARBIERI, Aline Fabiane. **POLICIES FOR BASIC EDUCATION IN BRAZIL FROM 1990: A CONFORMATION OF A GLOBALLY STRUCTURED AGENDA FOR EDUCATION.** 214 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Mário Luiz Neves de Azevedo). Maringá, 2018.

## ABSTRACT

The general objective of this thesis is to analyze the Globally Structured Agenda for Education in Brazil, which has been built especially since the 1990s, seeking to clarify the paths of its construction in the field of basic education and the main social actors involved in this process. The research is based on the theories of Karl Marx, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Roger Dale, Albert Hirschman, Lucia Neves and Mário Azevedo. It is developed through the analysis of national and international educational policy documents as well as bibliographic materials pertinent to the theme. It is argued that the AGEE for basic education has been internalized in Brazil not through international imposition, but rather through an active process of assimilation. The World Bank Group (GBM), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE), Ministry of Education (MEC), business groups and philanthropic institutions, such as the Instituto Ayrton Senna (IAS). The Development Index of Basic Education (IDEB) stands out as an important building benchmark for AGEE in Brazil in the field of evaluation, as well as the IAS evaluation project, developed jointly with the OCDE and based on the Big Five principles (GBM). As main characteristics of AGEE in Brazil, we identify: a) the guideline of quality basic education for all, linked to the fight against poverty; b) orientation towards the formation of the active citizen, a worker adapted to the new needs of the capitalist mode of production and c) the privative view of education, not articulated with the notion of education as a public good. It is observed that the implementation of an AGEE in Brazil is under way, predominantly committed to the interests of the market. We defend the need for political resistance to this educational agenda and present a possibility of objecting to it, in the school context, through emancipatory educational activities.

**Key words:** Educational policies. Globalization; Globally Structured Agenda for Education. Evaluation. Quality.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	33
<b>2.1 As instâncias de regulação supranacional como agentes do processo de globalização</b> .....	43
2.1.1 O protagonismo do Grupo Banco Mundial na regulação das políticas educacionais mundiais .....	48
<b>2.2 A teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação</b> .....	56
2.2.1 Os documentos de políticas educacionais estruturantes da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação .....	62
<b>2.3 O benchmarking: mecanismo para a operacionalização da supra regulação das políticas educacionais e construção da AGEE</b> .....	69
<b>2.4 A importância do sistema de educação formal para o capitalismo</b> .....	73
<b>2.5 A nova pedagogia da hegemonia como conteúdo da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação: notas sobre o projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via</b> .....	79
2.5.1 A importância econômica da formação da sociedade civil ativa.....	88
2.5.2 Autonomia relativa do sujeito frente às determinações sociais: incursão introdutória a partir do pensamento de Giörgy Lukács.....	90
<b>3 A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: PROCESSOS E ATORES SOCIAIS PROMOTORES</b> .....	95
<b>3.1 A reforma do aparelho do Estado no Brasil e a institucionalização do neoliberalismo</b> .....	102
<b>3.2 As políticas educacionais a partir dos anos de 1990: a assimilação ativa da AGEE nos documentos de políticas</b> .....	112
<b>3.3 Os documentos de políticas educacionais publicados no Brasil a partir dos anos de 1990 e suas aproximações com documentos e orientações internacionais</b> .....	115

<b>4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS DE 1990: PROCESSOS MEDIADORES DA INTERNALIZAÇÃO DA AGEE NO BRASIL.....</b>	<b>128</b>
<b>4.1 A avaliação da qualidade da educação básica como mediação para a regulação supranacional das políticas brasileiras do mesmo tipo: notas sobre o IDEB.....</b>	<b>134</b>
<b>4.2 A presença de instituições filantrópicas e fundações empresariais no processo educativo das escolas públicas brasileiras: considerações sobre a avaliação das competências socioemocionais ou não cognitivas .....</b>	<b>149</b>
<b>4.3 O neoliberalismo e a tendência à desqualificação da educação pública .....</b>	<b>163</b>
<b>4.4 A governança global da ação docente e as atividades educativas emancipadoras como possibilidade de resistência.....</b>	<b>183</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>192</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares  
AGCS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços  
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação  
AID – Associação Internacional de Desenvolvimento  
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
AMGI – Agência Multilateral de Garantias de Investimentos  
ANA – Agência Nacional de Águas  
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC/PROVA BRASIL – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
ARPA – Programa Áreas Protegidas da Amazônia  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CC – Capital Constante  
CEI – Centro de Educação Integrada  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
CERI – Centro para Pesquisa e Inovação Educacional  
CFI – Corporação Financeira Internacional  
CIE – Centro Integrado de Ensino  
CICDI – Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos  
CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação  
CONSULPLAN – Consultoria e Planejamento em Administração Pública  
CPE – Ciência para a Educação  
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
CSE – Conselho Sul-americano de Educação  
CV – Capital Variável  
d – Mais valia  
D – Dinheiro

D' – Dinheiro acrescido de valor

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

E-9 – Grupo dos Nove Países mais Populosos do Mundo

EC – Emenda Constitucional

ECG – Educação para a Cidadania Global

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENAMEB – Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação para Todos

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FT – Força de Trabalho

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GATS – General Agreement on Trade in Services

GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GBM – Grupo Banco Mundial

GEDUC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresa

G-7 – Grupo dos Sete

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBM – Instituto do Banco Mundial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFC – Corporação Financeira Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IS – Instituto Singularidades

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

M – Mercadoria

M' – Mercadoria acrescida de valor

MARE – Ministério de Administração e Reforma do Aparelho do Estado

MP – Meios de Produção

MP – Medida Provisória

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MV – Mais-Valia

NPH – Nova pedagogia da hegemonia

NRF – Novo Regime Fiscal

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura

OIs – Organismos Internacionais

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

ONUBR – Organização das Nações Unidas no Brasil

P – Capita Produtivo

PAE – Políticas de Ajuste Estrutural

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PforR – *Program for Results*

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPB – Prêmio Professores do Brasil

PPE/UEM – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá

PPP – Parcerias Público-Privadas

PpR – Programa para Resultados

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSE – Programa Saúde na Escola

QI – Quociente de Inteligência

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SE – Secretaria Executiva

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretarias Estaduais de Educação

SEO – *Search Engine Optimization*

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC – Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

SNE – Sistema Nacional de Educação

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UF – Unidades Federativas

UNASUL – União de Nações Sul-americanas

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1:** Implicações do processo de reforma do aparelho do Estado e de implementação do ideário neoliberal no grau de autonomia relativa do Estado brasileiro..... 109
- Imagem 2:** Rede mediada pelo emprego das estratégias de *benchmarking* PISA e IDEB que contribui para a conformação de uma agenda global para a educação básica no Brasil..... 148
- Imagem 3:** Os principais agentes conformadores da AGEE no Brasil..... 162
- Imagem 4:** Ciclo do capital industrial ou ciclo de valorização do valor nos setores produtivos..... 172
- Imagem 5:** Alterações ocorridas nos papéis sociais dos atores escolares mediante à alteração da relação social escolar promovida pela privatização..... 173

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Escolas neoliberais e seus principais referenciais teóricos.....	38
<b>Quadro 2:</b> Classificação dos sistemas educacionais mundiais segundo o Banco Mundial.....	114
<b>Quadro 3:</b> Relações de cooperação desenvolvidas pelo MEC.....	125
<b>Quadro 4:</b> Premiações oferecidas aos professores vencedores do Prêmio Professores do Brasil em 2017.....	145
<b>Quadro 5:</b> Empresas patrocinadoras, projetos e programas do IAS.....	152
<b>Quadro 6:</b> Projetos e ações em desenvolvimento pelo IAS em 2018.....	153
<b>Quadro 7:</b> Domínios de personalidade do <i>Big Five</i> e suas facetas.....	155

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Resultados do IDEB no Brasil para os anos iniciais do ensino fundamental de 2005 a 2015.....	140
<b>Tabela 2:</b> Resultados do IDEB no Brasil para os anos finais do ensino fundamental de 2005 a 2015.....	141
<b>Tabela 3:</b> Resultados do IDEB no Brasil para o ensino médio de 2005 a 2015.....	141
<b>Tabela 4:</b> Resultados do Brasil no PISA desde 2000.....	147
<b>Tabela 5:</b> Número de escolas dos anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa.....	171
<b>Tabela 6:</b> Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa.....	171

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), elaborada por Dale<sup>1</sup> (2004). O objetivo geral é analisar a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação no Brasil, que vem sendo construída especialmente a partir dos anos de 1990, com vistas a deitar luzes sobre os caminhos de sua edificação no campo da educação básica e a respeito dos principais atores sociais envolvidos nesse processo.

Para alcançar o proposto, são definidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar o processo de globalização das relações sociais capitalistas na contemporaneidade e a formação de uma AGEE, com destaque para a atuação das instâncias de regulação supranacional; b) investigar o processo de globalização e institucionalização neoliberal no Brasil a partir dos anos de 1990, com o intuito de identificar suas implicações para a autonomia relativa do Estado brasileiro no campo das políticas educacionais; c) demonstrar o percurso pelo qual a AGEE foi e está sendo conformada no âmbito das políticas educacionais brasileiras para a educação básica; d) apresentar as principais características da AGEE no Brasil e os atores de destaque em sua promoção e) analisar o sistema de avaliação da educação básica no Brasil, em especial o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e a iniciativa de avaliação do Instituto Ayrton Senna – IAS, apresentando-os como mediadores da construção da AGEE no país.

Na década de 1970, a eclosão da crise estrutural do capital<sup>2</sup> impeliu o sistema capitalista a expandir e a fortalecer seus espaços de valorização de valor, bem como os meios de propagação de seus princípios e valores peculiares. Esse movimento de expansão do capital – edificado para reprimir os

---

<sup>1</sup> Roger Dale (1940-) é professor de educação da *University of Bristol*, no Reino Unido e suas contribuições teóricas estão situadas no campo da sociologia da educação. Além disso, tem como áreas de pesquisa a globalização, a europeização e governança da educação, a política educacional, as organizações internacionais e a metodologia política crítica. Juntamente com Susan Robertson, co-fundou a revista *Globalization, Societies and Education*, cujo primeiro volume foi publicado em 2003 (UNIVERSITY OF BRISTOL, 2018).

<sup>2</sup> O termo crise estrutural foi cunhado e apresentado por István Mészáros, no livro **Para além do capital: Rumo a uma Teoria de Transição**, publicado no Brasil em 2002. Referindo-se à crise do capital eclodida na década de 1970, Mészáros (2002) explica que esta foi classificada como de caráter estrutural por ter afetado em grande extensão e profundidade as dimensões fundamentais do sistema capitalista e por ter provocado a ativação dos limites absolutos do capital, imprimindo contradições irreparáveis a este sistema social.

efeitos de mais uma de suas grandes crises – é compreendido como globalização ou processo de universalização das relações sociais capitalistas (MARTINS, 2013). Para Dale (2004, p. 436), a globalização pode ser definida como “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”.

Com o desenrolar do processo de globalização, foram apreendidas formas globais de regulação política, protagonizadas pelas instâncias de regulação supranacional – organismos internacionais cuja atuação tem sido decisiva no estabelecimento de parâmetros e prioridades no âmbito das políticas mundiais contemporâneas (AFONSO, 2001, p. 24).

No contexto da globalização, ocorre a catalisação de dois movimentos, encaminhados de forma simultânea e complementar: de estrangimento da autonomia relativa dos Estados nacionais na formulação e implementação de políticas e de aperfeiçoamento das instituições estatais como agentes mediadores do processo de internacionalização. Frisa-se: o que ocorre é uma diminuição da autonomia relativa dos Estados nacionais e não a eliminação desta, tendo em vista que “[...] a determinação formal do político expressa na ‘autonomia relativa’ do Estado permite que a sociedade capitalista, caracterizada por contradições e conflitos básicos, possa manter-se” (HIRSCH, 2010, p. 71).

Importante salientar que a efetivação dos movimentos supracitados não foi uma imposição direta das instâncias de regulação supranacionais. Apesar das pressões de ordem econômica, em regra, os Estados nacionais não somente assimilaram e assimilam de forma passiva as orientações internacionais, como participam ativamente da construção dos parâmetros globais (DALE, 2010a).

Dale (2010a, p. 1101-1102) chama a atenção, contudo, para o equívoco de se pensar que haja uma “[...] relação exclusivamente ‘de cima para baixo’ ou unidirecional entre a globalização e os Estados-nações”. Em regra, os Estados:

[...] (pelo menos os ocidentais), longe de serem vítimas mais ou menos indefesas da globalização, estão entre seus agentes mais fortes e são participantes condescendentes e conscientes ou parceiros na relação com outros agentes da globalização (especialmente outros Estados, com os quais celebram acordos que a impulsionam) (DALE, 2010a, p. 1102).

O Estado “[...] tem sido e continua sendo um conjunto de instituições muito expressivo e poderoso, capaz de mobilizar poder e ação” (DALE, 2010a, p. 1110). As ações dessas instituições vêm desempenhando função de relevo “[...] na interpretação e na tradução das consequências das ‘regras’ modeladoras das organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas” (DALE, 2010a, p. 1112).

Avalia-se, a par do exposto, que Dale (2010a) acerta ao apontar para a impossibilidade de se compreender o processo de formulação e implementação de políticas públicas, na atualidade, adotando como únicas referências as necessidades oriundas do contexto de um Estado nacional. A globalização apresenta um cenário novo em termos de política, economia e cultura mundiais, em que as características nacionais já não são mais tão evidentes. Ela “[...] coloca os estados nacionais em outra dimensão na definição dos rumos que desejam tomar. Os aspectos típicos da cultura e da história nacional (ou local) perdem espaço para os tópicos da agenda que advém da necessidade de integração global” (SOUZA, 2016, p. 465).

A globalização impactou e vem impactando significativamente as instâncias e conceitos sociais, de forma que, por vezes, as “[...] palavras continuam as mesmas, mas os seus significados mudam” (DALE, 2010a, p. 1107). Por isso, “[...] aquilo que chamamos de ‘currículo’, ou de ‘estado’, por exemplo, pode não se parecer muito com o que essas palavras designavam 20 anos atrás”, pondera o mesmo autor. Decorre de tais motivos a asseveração de Dale (2010a, p. 1110-1111) de que “[...] os componentes do que é conotado por Estado-nação precisam ser ‘desagregados’ e seu *status* e as suas relações, examinados de novo, num mundo globalizado [...]”.

Nessa perspectiva, ao estudar o papel atual dos Estados nacionais, Dale (2009, p. 872) explica que eles “[...] ainda existem, com os mesmos nomes, e ainda são imensamente poderosos e influentes – embora não da mesma forma que 20 anos atrás”. Isso porque, com os contornos da globalização, o “[...] lugar e a força dos Estados nacionais foram amplamente alterados, com uma consequência muito expressiva para uma sociologia da educação que partiu do princípio de que a base da ‘educação’ é nacional” (DALE, 2010a, p. 1108). E acrescenta que, com os desdobramentos das alterações, o “[...] Estado nacional não é mais o único ator na área da educação, nem necessariamente o mais

importante ou evidente” (p. 1111). Por conseguinte, a análise das políticas educacionais, em especial as expressas a partir da década de 1990, pressupõe, necessariamente, a consideração de sistemas educacionais cada vez mais articulados aos grandes consensos e parâmetros firmados em nível internacional.

Ao tratar dos sistemas educacionais no contexto da globalização, Dale (2004) assinala que a educação não foi um fenômeno que permaneceu imune aos efeitos do processo de globalização. Por isso, a análise da agenda nacional e internacional de educação, na contemporaneidade, implica a consideração da existência de “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 423).

Em suma, para o autor, a globalização alterou a forma da governança educacional global, de maneira que, atualmente, não pode mais ser entendida como resultante da ação exclusiva de atores nacionais ou internacionais.

Segundo Dale (2010a, p. 1111), governança educacional é compreendida como “[...] as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a ‘educação’ é construída e ministrada nas sociedades nacionais”. Também é entendida como a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas. É possível identificar “[...] quatro categorias de atividade que coletivamente compõem a governança educacional [...]”, sendo elas: “[...] financiamento; prestação ou oferta; propriedade e regulação” (ROBERTSON; DALE, 2011a, p. 353). Essas atividades podem:

[...] em princípio, ser desenvolvidas independentemente umas das outras e por uma diversidade de agentes além do estado – embora o estado continue como um possível agente de governança educacional e, em um contexto múltiplo de escalas, do local ao global (ROBERTSON; DALE, 2011a, p. 353).

Dito de outro modo, uma série de atores, que não somente o Estado nacional ou outro agente isolado, vem agindo na regulação<sup>3</sup> e planejamento das

---

<sup>3</sup> De maneira geral, pode-se compreender regulação como o modo de ajustamento de uma ação a determinadas finalidades, por meio de regras e normas previamente definidas. Existem variadas fontes e modos de regulação nos sistemas educativos. Isso faz com que “[...] a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras

políticas educacionais. De acordo com Dale (2010a, p. 1112), o panorama recente indica que estão em curso “formas híbridas de governança”, em que os “[...] quadros interpretativos nacionais são moldados quer supranacionalmente, quer nacionalmente” (DALE, 2004, p. 436). O fato de os sistemas educacionais:

[...] ainda serem ‘nacionais’, no sentido de que as decisões continuam sendo tomadas nesse nível, não necessariamente implica que é onde jaz o poder sobre essas decisões; mesmo se as formas e os modelos educacionais existentes continuam aparentemente mais ou menos inalterados, suas significações se modificaram e novas formas, localizadas em escalas diferentes, passaram a existir, além deles (DALE, 2009, p. 872).

Esse posicionamento habilita a compreensão de que “[...] a globalização tem abalado a suposição central de que ‘a educação’ ocorre em ‘sistemas’ ‘educacionais’ ‘nacionais’ [...]” (DALE, 2010a, p. 1107, grifos do autor). Nesse contexto em que “[...] o nacional deixou de ser o único plano de análise dos sistemas educativos e de governo das suas atividades”, Dale (2008a, p. 15) defende a necessidade de se repensar os “pressupostos nacionalistas”.

Ainda que o nacional participe das decisões tomadas, é notório que a definição de sua agenda educacional, ou seja, “[...] sobre o que se tomarão decisões é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global” (SOUZA, 2016, p. 466). Observa-se que “[...] os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente” (SOUZA, 2016, p. 466).

A globalização do capital trouxe a demanda de uma classe trabalhadora também global, sobretudo, pronta para suprir os ramos capitalistas em qualquer parte do mundo e sempre que necessário. Dentre os impactos desse contexto maior à educação, está a necessidade de organização e planejamento de uma educação mundial com traços gerais cada vez mais homogêneos. É nesse

---

e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de ‘multi-regulação’, já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que, muitas vezes, se anulam, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que esses processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (BARROSO, 2005, p. 734).



sentido que se pactua com Dale (2004)<sup>4</sup> na identificação de uma AGEE no contexto de globalização das relações sociais capitalistas. Subtraindo as especificidades que caracterizam cada realidade nacional, o conceito de AGEE refere-se ao processo de compartilhamento mundial de objetivos educacionais gerais comuns, acoplados aos contornos de orientação neoliberal (DALE, 2004).

A AGEE ganhou uma estrutura mais evidente a partir da década de 1990, com a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1998a), do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Jacques Delors) (ONU, 1996), do Marco de Ação de Dakar – Educação para todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos (ONU, 2001), da Declaração de Aichi-Nagoya (UNESCO, 2014b) e da Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Tais documentos de políticas influenciaram, sobremaneira, o planejamento e a implementação das políticas educacionais mundiais.

A partir desses eventos, foram elencados problemas educacionais e, para responder a eles, soluções na forma de políticas educacionais passaram a transitar de forma global. Na medida em que essas políticas viajaram (por esse motivo, são denominadas por Mendes (2017) como “políticas viajantes”), foram sendo traduzidas pelos atores sociais idealizadores das políticas nos contextos locais, de forma que a mesma orientação política foi interpretada de maneiras distintas em diferentes arenas (informação verbal<sup>5</sup>).

No Brasil, as orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1998a) podem ser identificadas nos documentos estruturantes da política educacional brasileira, tais como, o Plano Decenal de Educação para Todos – PDE (BRASIL, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). O compartilhamento de orientações da AGEE, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, valida a identificação de um “currículo

---

<sup>4</sup> Como explica Souza (2016, p. 464), a teoria da AGEE “[...] foi publicada em inglês em 2000. Em português, a primeira tradução ocorreu em 2001, publicada na Revista Educação, Sociedade e Culturas, de Portugal. A referência aqui ao ano de 2004 se dá pelo fato de que esta é a edição do artigo publicado no Brasil na Revista Educação & Sociedade”.

<sup>5</sup> Informação fornecida por Geovana Mendonça Lunardi Mendes no XIV Seminário de Pesquisa do PPE – I Seminário de Integração entre Graduação e Pós-Graduação, em Maringá, PR, em julho de 2017.

mundial” e, portanto, o entendimento de que os fatores curriculares “[...] que até muito recentemente eram amplamente determinados em nível nacional, estão a se tornar crescentemente elaborados através de agendas estabelecidas pela economia política global e não como problemas localmente percebidos” (DALE, 2004, p. 441).

Diante do exposto, questiona-se: a) De que forma a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação está sendo traduzida no espaço nacional brasileiro? Quais os principais agentes envolvidos nesse processo de incorporação de influências internacionais no Brasil? Quais seriam as principais características da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação no Brasil?

A referência à teoria da AGEE está presente nos estudos de políticas educacionais no Brasil, o que demonstra a relevância dessa temática também no cenário científico.

Dentre a gama de estudos que fazem menção à agenda global, pode-se destacar a pesquisa realizada por Frota (2014, p. 5), cujo objetivo foi “[...] analisar a configuração e a função social das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos, em específico as da década de 2000 [...]”, com vistas a “[...] evidenciar suas articulações com as políticas internacionais e com a regulação social do sociometabolismo da crise estrutural do capital”. Nesse estudo, o autor identifica que as agências do sistema ONU se articulam para formar consensos globais a respeito da educação em direitos humanos, no sentido de formação de uma AGEE.

Mainardes e Alferes (2014, p. 393) tiveram como objetivo “[...] apresentar um panorama do conceito de sociologia das políticas educacionais (*policy sociology*) e, nesse contexto, algumas contribuições do sociólogo britânico Roger Dale para as pesquisas sobre políticas educacionais”. Ressalta-se que o primeiro impacto da globalização sobre as políticas educacionais é a produção de uma AGEE. Os autores alertam que “[...] não se pode reduzir a globalização a uma imposição idêntica da mesma política em todos os países, até mesmo porque nem a globalização é um processo homogêneo, nem são homogêneos seus efeitos” (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 407).

Destaca-se também o estudo de Noma, Oliveira, Boiago e colaboradores, por meio do qual põe-se em relevo uma das dimensões da participação da

educação na regulação social, que se desenvolve por meio da edificação de uma AGEE (NOMA *et al.* 2011).

A teoria da AGEE, ainda que estudada por pesquisadores brasileiros, carece de avanços, principalmente na compreensão da forma, dos mecanismos e das estratégias para a sua implementação no Brasil.

Tendo em vista os estudos já realizados, parte-se da premissa de que uma agenda está em vias de implementação no Brasil. Por conseguinte, o processo de globalização esteja aproximando, cada vez mais, o Estado brasileiro da AGEE. A questão que orienta esta pesquisa, portanto, direciona-se ao conhecimento do processo por meio do qual ela está sendo implementada e quais são seus principais agentes promotores.

Acredita-se que o estudo proposto comporta relevância científica e social por almejar o detalhamento das características do processo de homogeneização entre a agenda educacional brasileira e os parâmetros educacionais globais. Espera-se contribuir para o esclarecimento do modo como as formas de controle externos em que está submetida a política educacional nacional. O tema em foco é relevante para a área da educação, sobretudo em razão das profundas implicações da AGEE para as políticas públicas e, por extensão, para a sociedade brasileira.

Os autores utilizados como referências teóricas neste estudo são, principalmente, Karl Marx, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Roger Dale, Albert Hirschman, Lucia Neves e Mário Azevedo. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo-histórico, compreende-se que é a dinâmica do objeto de pesquisa que determina, em última instância, os procedimentos do pesquisador<sup>6</sup>, por conta da prioridade ontológica do objeto (real) sobre o sujeito (ideia) (TONET, 2013; NETTO, 2011). Cada objeto exige um trajeto metodológico específico, considerando que “[...] cada objeto é resultado de um determinado processo social e, por isso, tem uma especificidade própria” (TONET, 2013, p. 116).

---

<sup>6</sup> Reconhecer que o percurso metodológico é determinado pelo objeto e não pelo sujeito não significa dizer que o pesquisador exerça papel meramente passivo no trabalho de investigação. Segundo Netto (2011, p. 25), o papel do sujeito “[...] é fundamental no processo de pesquisa”. Na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16, *apud* NETTO, 2011, p. 25).

O trabalho é reconhecido como categoria fundante do ser social – que é ontologicamente compreendido como a relação que o homem estabelece com a natureza a fim de satisfazer as suas necessidades. Nesse sentido, o trabalho nas relações de produção o determinam e são, concomitantemente, por ele determinadas, uma vez que o homem produz e reproduz a sua existência, obtendo as possibilidades de construção de toda a cultura e mundo humano. Marx (1983, p. 297) explica que o homem, ao trabalhar, “[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida”. E que, ao “[...] atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1983, p. 297). A vida humana é determinada, em última instância, pela maneira como está configurado o trabalho.

Na forma capitalista de organização social, o trabalho assume a forma assalariada e a força de trabalho (denominada por Marx, como “capital variável”) se configura como a principal mercadoria presente no mercado capitalista, exatamente porque é a única capaz de produzir valor – combustível pelo qual se movimenta a sociedade capitalista. Nas palavras de Marx (1983, p. 17), “[...] a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação do capital mediante relações de produção já de natureza capitalista”.

Nesse sistema social que se nutre da exploração da força de trabalho, o que dirige “[...] o trabalhador no processo produtivo não são mais as necessidades humanas do trabalhador – ou mesmo de qualquer pessoa humana –, mas as necessidades para acumulação da propriedade privada da classe proletária” (LESSA; TONET, 2011, p. 93). Em outras palavras, na relação social posta, o trabalho encontra-se submetido às necessidades de produção e reprodução do capital; condição que o transforma em fonte de sofrimento e precarização da vida. Sublinha-se, entretanto, que o fato de o trabalho ser uma condição vital e ineliminável<sup>7</sup> ao homem não indica que a vida humana a ele se

---

<sup>7</sup> Para Tonet (2013, p. 81), “[...] o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana”. Apoiando-se em Marx, afirma que o homem é “[...] diretamente um ser natural. Como ser natural e como ser natural vivo é dotado, por um lado, de forças *naturais*, de forças vivas, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como dotes e capacidades, como pulsões; por outro lado, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que *sofre*, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta, quer dizer, os *objetos* das suas pulsões existem fora dele, como *objetos* independentes e, no entanto, tais objetos são *objetos* das suas

reduza. Vários são os complexos que constituem a sociedade, como a educação, a política e a cultura, por exemplo (MARX, 1983).

Por não se tratar de uma partícula desconexa da totalidade social, pretende-se dar início ao processo de investigação do objeto em pauta – a AGEE – por intermédio dos conhecimentos já acumulados sobre o assunto. A execução dessa estratégia fornecerá pistas para o reconhecimento de novos conhecimentos sobre o objeto em análise. Esse movimento provocará um distanciamento progressivo da compreensão inicialmente genérica sobre o objeto (TONET, 2013). Além dos conhecimentos prévios, que podem iluminar o percurso a ser trilhado no processo de pesquisa, almeja-se adotar os pressupostos teórico-metodológicos oferecidos pela perspectiva materialista-histórica.

O primeiro pressuposto considerado é o da historicidade. Isso significa que o objeto desta proposta de pesquisa é compreendido como expressão social específica e temporária, condensada por um leque de determinantes presentes na dinâmica das relações sociais capitalistas. Em outros termos, para se “traduzir teoricamente o objeto”, pretende-se capturar as principais estruturas que o sustentam (TONET, 2013, p. 123).

Observa-se, assim, que o pressuposto da historicidade está intrinsecamente associado ao pressuposto da totalidade, tendo em vista a impossibilidade de se captar a historicidade de um fenômeno social se este for desconectado dos demais fenômenos que integram a realidade. Por tais motivos, o pressuposto da totalidade também é considerado na pesquisa.

Adotando como subsídio as teorizações de Lukács (1981a), parte-se do entendimento de que o objeto em foco somente pode ser satisfatoriamente compreendido se forem aclaradas as diferentes conexões que este estabelece com os demais complexos sociais. O que implicará, por sua vez, a consideração do pressuposto da mediação no desenvolvimento deste estudo, já que a vinculação entre os complexos mais gerais e particulares é estabelecida por um sistema de mediações protagonizadas por um conjunto heterogêneo de atores sociais (NETTO, 2011).

---

necessidades, objetos essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação das forças do seu ser” (MARX, 1966, p. 116 *apud* TONET, 2013, p. 81, grifos do autor).

A grosso modo, parte-se da aparência do objeto, que é integrante da realidade, em direção a sua essência. Intenciona-se identificar o maior número possível de determinações desse objeto e, posteriormente, retornar a ele. Sabe-se, porém, que o limite máximo que se pode chegar nesse percurso é a uma aproximação da essência do objeto, porque a realidade está sempre em movimento e mudança.

Enquanto produto histórico do capitalismo, modo de relação social que se movimenta por contradições, a teoria da AGEE e sua internalização no Brasil é concebida como um complexo permeado por contradições, expresso pela materialização de tensões e forças sociais opostas e antagônicas (NETTO, 2011).

Entende-se que as fontes são pontes para o conhecimento e análise do objeto de pesquisa. São materiais historicamente situados e datados, resultantes de embates entre forças de interesses distintos, além de “[...] produtores de orientações políticas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). Reconhece-se que os “[...] sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Considerando que o objeto desta tese – a AGEE – está situado no campo das políticas educacionais, adotam-se como fontes primárias documentos de políticas, tais como, “[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros, textos e correlatos”, sabendo que por “[...] documento pode-se entender qualquer tipo de registro histórico – fatos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros [...]” que compõem a base empírica da pesquisa (EVANGELISTA, 2012, p. 52). Além disso, como expõem Adrião e Camargo (2007, p. 64), mais “[...] explícita ou mais ‘pasteurizada’, a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates”. E, justamente por isso, “[...] devemos abandonar a crença de que pode ocorrer mudança na realidade apenas pela força da lei e de que há um acatamento automático do estabelecido no texto legal” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p. 35).

De forma mais específica, o estudo focaliza o tratamento de documentos de políticas educacionais, publicados a partir da década de 1990: a) internacionais: como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1998a), o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors (ONU, 1996) e o Marco de Ação de Dakar - Educação para todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos (ONU, 2001), a Declaração de Aichi-Nagoya (UNESCO, 2014b) e a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (ONU, 2015); b) nacionais: como o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1997) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (BRASIL, 2014a).

Para subsidiar a análise desses documentos são reunidas fontes bibliográficas referentes à relação entre o processo de globalização, os Estados e as políticas educacionais nacionais e internacionais. Analisam-se os documentos de políticas à luz da literatura pertinente, coletados, predominantemente, em acervos eletrônicos de acesso público.

Esta tese é composta por três seções principais, acompanhadas pela introdução e pelas considerações finais.

Na primeira seção, o objetivo é analisar o processo de globalização, abordando sua natureza e sua forma de expressão na contemporaneidade, com o intuito de identificar seus impactos sobre as políticas educacionais. Nesse ínterim, objetiva-se evidenciar o avanço das forças neoliberais e a emergência das instâncias de regulação supranacional. Trata-se da influência das organizações internacionais na regulação e homogeneização das políticas educacionais globais e na edificação de uma AGEE (DALE, 2004).

O propósito da segunda seção é demonstrar o avanço do processo de globalização e institucionalização da política econômica neoliberal no Brasil, encaminhado via reforma do aparelho do Estado e, por outro lado, analisar os rebatimentos acerca das políticas educacionais no país. Nessa perspectiva, abordam-se a reforma nas políticas de educação iniciada na segunda metade da década de 1990 e como, a partir desse período, as recomendações internacionais – estruturantes da AGEE – passaram a ser assimiladas no país com mais veemência.

Na terceira seção, investiga-se a forma como a AGEE vem sendo operacionalizada e implementada na política educacional brasileira. É

apresentado, portanto, o sistema de avaliação da educação básica, em especial, o IDEB, e a iniciativa de avaliação socioemocional do IAS, como processos mediadores da construção da agenda global. São tecidos também argumentos em defesa de que a diretriz do direito social à educação de qualidade vem sendo utilizada pelas instâncias de regulação supranacional como meio para a implementação da AGEE no Brasil. Por fim, apresenta-se a possibilidade de desenvolvimento de atividades emancipadoras isoladas, como uma das formas de resistência a essa agenda que vem sendo instituída no Brasil por meio de um processo de governança multiescalar, situado “[...] tanto em plano nacional, como no plano subnacional e supranacional”, guiado por forças mercadológicas e privatistas (AZEVEDO, 2016a, p. 1434).



## 2 A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO

Esta seção tem como objetivo analisar o processo de globalização, de modo a refletir a respeito de sua natureza e sua forma de expressão na contemporaneidade. Evidenciam-se, ademais, o avanço das forças neoliberais e a emergência das instâncias de regulação supranacional, com a intenção de identificar o papel desses agentes na sistematização e homogeneização das políticas educacionais globais e na edificação de uma AGEE.

Se, por um lado, não há um consenso na literatura científica sobre a definição de globalização, haja vista a sua complexidade, por outro, há consenso no entendimento de que as mudanças sociais relativas ao processo de globalização impactaram e impactam os diversos setores sociais.

Em consonância com Santos (2011, p. 38), apesar “[...] de não se esgotar nele, é no campo da economia que a transnacionalização da regulação estatal adquire uma maior saliência”. Assim, do ponto de vista do capital econômico e com base nas teorizações de Marx, defende-se o argumento de que a essência do processo de globalização está inscrita na própria dinâmica de funcionamento do sistema capitalista.

Conforme explica Marx (2013), no livro primeiro de **O Capital**, a particularidade fundamental do capitalismo perante os demais modos societários é a produção e a valorização de valor (tempo médio socialmente necessário para a produção de mercadorias), que acontece, unicamente, por intermédio da exploração da força de trabalho. Ainda segundo o autor, para que haja a produção de valor, faz-se necessário o estabelecimento da seguinte relação social: o capitalista, em posse de dada quantia de dinheiro (D), precisa se dirigir ao mercado de mercadorias para comprar os meios de produção (MP) e força de trabalho (FT), necessários à produção da mercadoria (M) que almeja pôr no mercado. Feito isso, o capitalista deve promover as condições necessárias para colocar em contato MP e FT. Esse contato deverá resultar em uma nova mercadoria acrescida de mais valor (M'), obtido por intermédio da exploração da força de trabalho.

Uma vez produzida,  $M'$  precisará ser posta no mercado para ser vendida e cambiada por dinheiro acrescido de valor ( $D'$ ). Somente mediante a posse do  $D'$ , o capitalista individual poderá dar início a um novo ciclo de produção de mais-valia e valor. Em resumo, o ciclo do capital industrial<sup>8</sup> pode ser expresso da seguinte forma:  $D - M (MP+FT) - P - M' - D'$  (MARX, 1985). Ocorre que, para que o ciclo do capital industrial seja concluído, é mister a interconexão entre os ciclos dos capitais produtivos individuais. Os MP para um capitalista são, em regra,  $M'$  para outro. Além disso, se  $M'$  não for vendida no mercado e convertida em  $D'$ , a produção da mais-valia não se realizará (MARX, 1985).

No capítulo IV do livro segundo de **O Capital**, Marx (1985) afirma que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a tendência é de que haja uma interconexão e interdependência cada vez maior entre os ciclos do capital industrial, a saber: a) ciclo do capital monetário ( $D-D'$ ); b) ciclo do capital produtivo ( $P-P$ ) e; c) ciclo do capital mercadoria ( $M'-M'$ ). Nesse sentido, compreende-se o capitalismo como um todo interconectado, que pressupõe movimento e intercâmbio, cujo fundamento da globalização está sustentado no próprio modo de ser do capital.

A partir da perspectiva marxiana, pode-se entender que a origem do fenômeno da globalização remonta ao século XVI, na “[...] existência do mercado como mercado mundial, que caracteriza o processo de circulação do capital industrial” (MARX, 1985, p. 81). Assim, não obstante a polissemia do conceito de globalização, este pode ser definido, grosso modo, como um processo de “[...] globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório [...]” (IANNI, 2000, p. 15).

A globalização é uma expressão da relação social capitalista altamente dimensionada – um fenômeno inerente à dinâmica do capital que adquire amplitude e intensidade excepcionais na atualidade. O avanço da globalização foi acompanhado pelo aprofundamento das assimetrias e desigualdades na apropriação da riqueza mundial, aumentando o cisma entre os países ricos e pobres (MÉSZÁROS, 2002).

Em momentos de crise do capital, essa tendência à expansão tende a se acentuar. Isso porque a necessidade de retomada da taxa de lucratividade – cuja

---

<sup>8</sup> Quando Marx utiliza o termo industrial, não se refere, restritamente, ao ambiente da indústria, mas sim, aos setores produtivos de mais-valia (MARX, 2013).

queda é a causadora basilar de todas as crises no sistema capitalista<sup>9</sup> – pressiona a lógica de reprodução desse modo societário a lançar mão de mecanismos para manter e alargar suas bases de exploração e valorização do capital (MARX, 2013).

Em escala mundial, o sistema capitalista, como um mecanismo para sua autopreservação, visa a romper com todos os entraves econômicos e sociopolíticos, de forma a alcançar a maior liberdade possível (NETTO; BRAZ, 2011). Com isso, a necessidade de “[...] *dominação* e *subordinação* prevalece, não apenas *no interior* de microcosmos particulares – por meio da atuação de cada uma das ‘personificações do capital’ [...]”, mas também, “[...] *fora* de seus limites, transcendendo não somente todas as barreiras regionais, mas também todas as fronteiras nacionais” (MÉSZÁROS, 2002, p. 105, grifos do autor).

Como uma das estratégias para estender os limites desse sistema sociometabólico<sup>10</sup>, no contexto da crise instaurada na década de 1970, “[...] o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo [...]” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 236).

O neoliberalismo se respalda no liberalismo clássico que se refere à tendência liberal desenvolvida no final do século XVIII e século XIX. Dentre os expoentes do liberalismo clássico, pode-se citar John Locke, Adam Smith, Ludwig Von Mises, David Ricardo, Voltaire e Montesquieu.

Os fundamentos do liberalismo clássico costumam ser conferidos a Adam Smith, mais especificamente à sua obra, publicada em 1776, nomeada **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas** (SMITH, 1996). Tendo como alvo de análise a regulamentação mercantilista na França e Inglaterra, o autor afirma no referido texto que a sociedade seria mais justa, eficiente e produtiva com a livre iniciativa, ou seja, com a desregulamentação e privatização das atividades econômicas. As ações estatais

---

<sup>9</sup> O principal fator responsável por essa queda na taxa de lucro – calculada pela divisão da mais-valia (MV) pelas quantias de capital constante (CC) e capital variável (CV), assim,  $MV/CC+CV$  – é a alteração da composição orgânica do capital, ou seja, das quantidades correntes de CV (que se refere ao número de trabalhadores) e de CC (que corresponde à quantidade de máquinas e demais insumos de trabalho). Em regra, em momentos de crise, observa-se uma quantidade elevada de CC (que não produz valor, somente transfere), associada a uma diminuição do volume de CV (que produz valor) (MARX, 2013). Ainda durante uma crise, a tendência é de que haja uma elevada taxa de mais-valia (até mesmo por conta do aumento da exploração da força de trabalho), associada a uma queda na taxa de lucro (MARX, 1983).

<sup>10</sup> Esse termo é apresentado por Mézáros (2002).

deveriam ser limitadas e a organização da economia deveria ser deixada a cargo da mão-invisível do mercado. Conforme desenvolve, Smith (1996), são três os deveres do soberano ou Estado: o seu primeiro dever é “[...] o de proteger a sociedade contra a violência e a invasão de outros países independentes” (p. 173); o segundo dever é “[...] o de proteger, na medida do possível, cada membro da sociedade da injustiça ou opressão de todos os outros membros que a compõem, ou o dever de estabelecer uma administração judicial rigorosa (p. 187). Por fim, o terceiro dever do soberano:

[...] é o de criar e manter essas instituições e obras públicas que, embora possam proporcionar a máxima vantagem para uma grande sociedade, são de tal natureza, que o lucro jamais conseguiria compensar algum indivíduo ou um pequeno número de indivíduos, não se podendo, pois, esperar que algum indivíduo ou um pequeno número de indivíduos as crie e mantenha (p. 198).

Ao resgatar as premissas do liberalismo clássico e atualizá-las às necessidades do capitalismo contemporâneo, o ideário neoliberal promoveu o aprofundamento das “[...] leis do livre-mercado, quer dizer, da livre exploração das classes proprietárias sobre a classe trabalhadora nos mercados nacionais e da livre exploração imperialista das nações dominantes sobre as nações dominadas no mercado mundial” (MARTINS, 1999, p. 30).

O marco inaugural do pensamento neoliberal data de 1944, com a publicação do livro **O Caminho da Servidão**, de Friedrich August Von Hayek. Conforme Hayek (1990), considerado o pai do neoliberalismo, a liberdade de mercado seria a única forma de promoção da verdadeira liberdade humana, ao passo que a intervenção estatal seria de natureza repressiva.

Segundo Moraes (2001), o neoliberalismo pode ser entendido como um programa econômico-político que propõe a liberalização do comércio em detrimento da promoção de políticas sociais pelo Estado. Em linhas gerais, o neoliberalismo propõe o estabelecimento de uma nova forma de relacionamento entre o Estado e o mercado, de modo que este seja deixado o mais livre possível. Para Friedman (1912-2006), pensador neoliberal da escola de Chicago, caberia ao Estado o papel de árbitro do jogo, ou seja, de se ater ao estabelecimento das regras básicas para o pleno funcionamento do mercado.

As condições históricas e políticas para o pleno desenvolvimento do neoliberalismo, entretanto, somente se instauraram nas últimas décadas do século XX, mais especificamente após a crise da década de 1970<sup>11</sup>. O Chile foi o primeiro país em que se implantou o programa neoliberal, a partir de 1973, durante o governo de Augusto Pinochet (MORAES, 2001). Outros países que adotaram as políticas de alinhamento neoliberal foram: a Bolívia, a partir de 1985, nos governos de Hérnan Siles Suazo e Victor Paz Estenssoro; o México, em 1988, durante o governo de Salinas; a Argentina, em 1989, com Carlos Saúl Menem; Venezuela, em 1989, com início no governo de Perez; o Brasil, em 1990, com Fernando Collor de Mello e, no Peru, em 1990, com Alberto Fujimori.

Em 1989, foi elaborado um conjunto de medidas de ajuste estrutural destinadas a instaurar o programa neoliberal nos países periféricos e semiperiféricos, como os latino-americanos. Esse receituário – também conhecido como Consenso de Washington – foi estruturado por economistas, líderes políticos da América Latina e instituições financeiras, como o GBM, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Na perspectiva do GBM, era necessário o estabelecimento de orientações específicas para os países latino-americanos. Segundo a instituição, trata-se de um equívoco “[...] conceber a América Latina e o Caribe com os mesmos vetores em relação a Europa”, visto que suas “[...] posições na divisão internacional do trabalho são diferentes” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 53). Como complementa Afonso (2001, p. 19), “[...] nem todos os Estados nacionais são igualmente afectados pela globalização, e nem todos cumprem (ou estão destinados a cumprir) os mesmos papéis nos processos de transnacionalização do capitalismo”.

A forma neoliberal encabeçada por Hayek e Friedman foi incapaz de proporcionar ao capital a retomada das taxas de lucratividade no desenrolar da crise da década de 1970. Ademais, além de não promover o equilíbrio econômico, o neoliberalismo ocasionou a exponenciação da questão social<sup>12</sup>, gerando consideráveis riscos à coesão coletiva.

---

<sup>11</sup> Tal como assinala Mészáros (2002), a crise do capital não fica restrita à esfera da economia, mas afeta a todas as esferas estatais, como a política.

<sup>12</sup> As manifestações da questão social são produtos da contradição entre capital e trabalho. São exemplos de expressões da questão social as desigualdades sociais, a pobreza e a violência (PIMENTEL, 2007).

Por tais motivos, tomou corpo o constructo neoliberal de Terceira Via, a partir do final dos anos de 1990, como um produto da revisão do ideário neoliberal (MARTINS, 2009). Parafraseando o escritor italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa, entende-se que o neoliberalismo de Terceira Via toma corpo devido à necessidade de mudar para que tudo continuasse como estava<sup>13</sup>, e testemunha a capacidade de reciclagem do capital, a faculdade desse sistema de se esquivar de suas próprias contradições.

Observa-se, considerando o exposto, que o pensamento neoliberal não é um todo homogêneo. Agrega em si diferentes tendências, também denominadas de escolas neoliberais. Identificam-se, assim, quatro escolas neoliberais, estruturadas no período posterior à Segunda Guerra Mundial:

**Quadro 1:** Escolas neoliberais e seus principais referenciais teóricos.

<b>Escolas neoliberais</b>	<b>Referencial teórico</b>
Austríaca	Friedrich August Von Hayek (1899-1992)
Chicago	Milton Friedman (1912-2006), Theodore William Schultz (1902-1998) e Gary Stanley Becker (1930-2014)
Virgínia ou <i>Public Choice</i>	James McGill Buchanan Jr (1919-2013) e Gordon Tullock (1922-2014)
Terceira Via	Anthony Giddens (1938-)

**Fonte:** Autoria própria.

Tendo como principal referência Anthony Giddens, a Terceira Via é caracterizada por criticar o neoliberalismo ortodoxo (proposto por Hayek e Friedman), bem como o socialismo (que, para a Terceira Via, teria chegado ao fim com a queda do muro de Berlim<sup>14</sup>) e se apresentar como uma perspectiva localizada para além da esquerda e da direita, voltada à promoção de um “capitalismo humanizado” (GIDDENS, 1998). De modo geral, o que propõe essa forma mais acabada do neoliberalismo é a combinação de uma economia de mercado com valores de justiça social.

<sup>13</sup> Faz-se alusão à frase “algo deve mudar para que tudo continue como está”, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, escritor italiano do século XIX, famoso pela obra **O Leopardo**. Segundo Assumpção (2001, p. 1), essa obra “[...] retrata mais do que o drama da família Salina, mas a história de uma Sicília quase feudal em pleno século dezenove”.

<sup>14</sup> A queda do muro de Berlim, em 1989, representa o final da Guerra Fria (iniciada após o término da Segunda Guerra Mundial), período caracterizado pela disputa entre Estados Unidos e União Soviética pela liderança mundial.

Contra-pondo-se à proposta da Terceira Via, Mészáros (2002, p. 114, grifos do autor), afirma que o sistema capitalista é um movimento incontrollável, no qual “[...] toda ‘harmonização’ só pode assumir a forma de um *equilíbrio* estritamente temporário – e não a esperada *resolução* – do conflito”. Isso posto, na perspectiva do autor, a “humanização do capital” é inviável. No limite, podem ser observadas medidas que amenizem os efeitos das contradições do capital, como as políticas públicas e sociais. Salienta ainda Bourdieu (2014, p. 466) que “[...] o Estado não funcionaria de jeito nenhum se fosse somente domesticação; ele é também assistência, filantropia, etc.”. Como “[...] os dominados também são perigosos porque se mobilizam, porque protestam, porque fazem motins da fome, porque ameaçam não só a saúde pública, mas a segurança coletiva e a ordem pública”, por isso, é papel do Estado “[...] responder por medidas coletivas a perigos que atacam universalmente” (BOURDIEU, 2014, p. 468).

Principalmente a partir da década de 1990, o ideário neoliberal de Terceira Via ganhou legitimidade social e foi disseminado mundialmente, dando um novo fôlego ao neoliberalismo. Combinada ao alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, expresso, em particular pela formulação de modernos sistemas de transporte e de comunicação, o avanço do neoliberalismo conferiu um enorme grau de mobilidade de mercadorias e capitais pelos países, resultando no que se denomina “globalização”, “mundialização” ou “universalização” do capital. Na atualidade, “[...] a globalização, a globalidade ou o globalismo compreende um novo surto de expansão das forças produtivas e relações de produção capitalistas” (IANNI, 2000, p. 10).

Nesse novo surto de expansão do capital, seu domínio sobre o trabalho foi ampliado, sendo expresso pela tendência ao aumento da jornada de trabalho, flexibilização das leis trabalhistas, precarização das condições de trabalho e perda de direitos adquiridos. Tal fato confirma a tese marxiana, exposta na “Lei geral de acumulação capitalista”, presente no capítulo XXIII d’**O Capital**, de que o desenvolvimento das forças produtivas nesse modo de produção societal ocorre necessariamente acompanhado pelo acirramento das contradições próprias do sistema e, conseqüentemente, pela exponenciação da questão social (MARX, 2013). O desenvolvimento do capital se expressa, de um lado, na expansão da miséria e, por outro, da classe que produz a riqueza (MARX, 2013).

Tal panorama ofereceu as condições necessárias para a “[...] *primazia total das empresas multinacionais, enquanto agentes do ‘mercado global’* (SANTOS, 1999, p. 290, grifos do autor). Para Santos (1999, p. 290), a:

[...] própria evolução do nome por que são conhecidas assinala a constante expansão das atividades destas empresas com atividades em mais que um Estado nacional: de empresas multinacionais para empresas transnacionais e, mais recentemente, para empresas globais<sup>15</sup>.

Consequentemente, “[...] o mesmo automóvel que se fabrica em Flint (Estados Unidos) ou Frankfurt (Alemanha), também está sendo fabricado na Cidade do Cabo (África do Sul), em Bangcoc (Tailândia), em Jacarta (Indonésia) ou em São José dos Campos (Brasil)” (MARTINS, 1999, p. 21). São vastas as regiões do mundo sob a alçada de poucas empresas multinacionais. O que é novo, portanto, “[...] é a amplitude e o poder da institucionalidade transnacional que se tem construído nas últimas três décadas” (SANTOS, 2011, p. 44).

Concorda-se com Ianni (2000) que a disseminação do programa neoliberal foi um importante fator para a viabilização da globalização. Klein (2008) salienta o exemplo do contexto chileno, em que o programa neoliberal, valendo-se do período de crise econômica, facilitou a abertura de mercados e a instalação de importantes empresas norte-americanas, concluindo reformas do livre mercado. Ao mesmo tempo, com a globalização das relações sociais capitalistas, “[...] as políticas neoliberais se difundiram em escala planetária sob a impulsão de megagrupos econômicos e da ação estratégica dos Estados mais poderosos, liderados pela hiperpotência capitalista [...]” (CRUZ, 2010, p. 37). Nesse sentido, o neoliberalismo contribuiu com o desenrolar do processo de globalização e, a um só tempo, esta mesma globalização capitaneou a disseminação do ideário neoliberal mundialmente, em uma relação de determinação recíproca.

Como conceito, a globalização inicia-se no contexto da década de 1970 e diz respeito “[...] às importantes mudanças estruturais que o mundo vivenciou principalmente a partir da segunda metade do século XX”, as quais acabaram por influenciar os diversos âmbitos sociais (AKKARI, 2011, p. 22). Para Robertson e Dale (2011a, p. 348), as transformações que caracterizam o

---

<sup>15</sup> Um exemplo são as *holdings* ou empresas “guarda-chuva”, grandes conglomerados econômicos que possuem e administram as ações de várias empresas de um determinado setor.



processo de globalização seguiram-se à desintegração dos arranjos “[...] pós Segunda Guerra Mundial nas economias ocidentais desenvolvidas na década de 1970, à emergência de políticas econômicas neoliberais e novos desenvolvimentos tecnológicos<sup>16</sup> na década de 1980 e ao colapso, em 1989, do icônico Muro de Berlim [...]”.

Vale salientar que as transformações decorrentes do processo de globalização não aconteceram da mesma forma em todos os lugares e, por isso, não podem ser compreendidas como um conjunto padronizado. Para Santos (2011, p. 29), essas “[...] transformações têm atravessado todo o sistema mundial, embora com desigual intensidade consoante à posição dos países no sistema mundial”. Assim, os efeitos da globalização foram traduzidos sob formas diferenciadas em cada espaço nacional (IANNI, 2000).

Com a expansão do neoliberalismo e da globalização, houve o avanço das forças imperialistas. O termo imperialismo, por seu turno, refere-se ao domínio da burguesia de alguns poucos países (com o apoio incondicional dos seus respectivos Estados) sobre os países menos desenvolvidos (MARTINS, 1999).

Essa “fase superior do capitalismo”, tal como expõe Lênin (1985), foi inaugurada posteriormente à crise de 1873, como fruto da intensificação do processo de concentração de capital e do surgimento dos modernos monopólios. Conforme explica Lênin (1985, p. 87), o:

[...] imperialismo surgiu como desenvolvimento e seqüência direta das propriedades essenciais do capitalismo geral. Simplesmente, o capitalismo só se transformou no imperialismo capitalista num dado momento, muito elevado, do seu desenvolvimento [...].

Compartilhando dessa linha de pensamento, Rosa Luxemburg define o imperialismo como uma consequência do processo de acumulação do capital. Para a pensadora, a fase imperialista “[...] da acumulação de capital ou a fase

---

<sup>16</sup> Para Martins (1999, p. 21), se “[...] alguém tentar descrever a paisagem atual da economia mundial, certamente não poderá ignorar a fusão de dois movimentos altamente corrosivos do velho mundo estabelecido no pós-guerra e que sobreviveu até poucos anos atrás. O primeiro é a facilidade com que se movimentam por todos os cantos do mundo as novas condições tecnológicas e produtivas do capital globalizado. O segundo é a mesma facilidade com que circulam enormes massas de capitais para a construção de fábricas incontáveis pelo mundo afora”.

da concorrência capitalista internacional compreende a industrialização e a emancipação capitalista das antigas zonas interioranas do capital em que este processava à realização de sua mais-valia” (LUXEMBURG, 1985, p. 287).

Segundo Netto e Braz (2011), o estágio imperialista do capitalismo pode ser decomposto em três fases: a) clássica, abrangendo o final do século XIX até 1945; b) anos dourados, de 1945 até 1970; e, c) fase contemporânea, a partir da década de 1970. O “imperialismo” enquanto conceito passa a ser teorizado no século XX, período em que se tem a fusão de grandes indústrias com bancos (NETTO; BRAZ, 2011). Observa-se, nesse sentido, que o imperialismo é originário do movimento de concentração de capital<sup>17</sup> – tendência própria da dinâmica da sociedade capitalista que se acentua em momentos de crise. Grosso modo, o movimento de concentração de capital refere-se ao processo em que capitalistas menores são absorvidos por capitalistas maiores, seja por falência ou por manobra estratégica dos capitalistas menores para resistirem aos efeitos da crise (MARX, 2013).

O imperialismo refere-se tanto ao conjunto das relações de dependência das economias periféricas em relação aos países centrais, como Estados Unidos da América, França, Alemanha e Japão (que comportam grandes empresas em seus territórios e, assim, exercem forte poder e controle sobre a economia mundial), quanto às estratégias das grandes potências para perpetuar essas assimetrias mundiais. Segundo Netto e Braz (2011, p. 193), nas últimas décadas do século XIX, os Estados imperialistas promoveram uma partilha territorial do mundo, num processo de verdadeira “recolonização”<sup>18</sup>. Nesse ínterim, os países menos desenvolvidos e dominados pelas forças imperialistas já receberam distintas denominações: “[...] países coloniais, países semicoloniais, países subdesenvolvidos, países dependentes, países periféricos, países do Terceiro Mundo, países emergentes, etc.” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 196). Pode-se entender que o imperialismo diz respeito ao “[...] novo estágio do capitalismo

---

<sup>17</sup> O processo de concentração de capital é discutido por Marx (2013) no item 2 d’**O Capital**, intitulado “Diminuição relativa da parte variável do capital à medida que avançam a acumulação e a concentração que a acompanha”, que compõe o capítulo 23 desse livro.

<sup>18</sup> Atualmente, os Estados Unidos da América são a principal potência imperialista do mundo, assim como é o país que, majoritariamente, coordena as ações dos organismos internacionais (OIs) (MEZAROBBA, 2017). Especialmente nas últimas décadas do século XX, a sua ordem cultural passou a ser disseminada, de modo que traços da cultura norte-americana estão arraigados à diversas culturas, como a brasileira. No dicionário de língua portuguesa, foram incorporados termos como *feedback*, *record* e *outdoor*.

monopolista que passou a exigir mudanças substantivas na lógica de regulação nacional e institucional na região” (KRAWCZYK, 2010, p. 14).

Importante esclarecer que a força desses monopólios, expressa nas grandes multinacionais e transnacionais, não se esgota na economia. Em regra, essas organizações patrocinam campanhas políticas e, dessa forma, influenciam significativamente as políticas implementadas pelos governos.

Com a disseminação do programa neoliberal e o desenrolar do processo de globalização, houve a emergência de instâncias de regulação supranacional. Como portadoras de uma força derivada das grandes economias imperialistas, esses organismos contribuem de forma decisiva para o neoliberalismo, a globalização e o rearranjo das estruturas mundiais de poder.

## **2.1 As instâncias de regulação supranacional como agentes do processo de globalização**

Notadamente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os Estados Unidos da América despontaram como grande potência controladora da economia mundial. Um dos principais motivos dessa liderança justifica-se em razão de o país ter passado a reter em seu território indústrias de alta produtividade, como as do complexo industrial bélico<sup>19</sup> e farmacêutico<sup>20</sup>.

Para Bourdieu, os agentes que estão melhor posicionados dentro de um campo tendem a agir de forma a se manter nessa posição privilegiada. Como esclarece o autor:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que

---

<sup>19</sup> Nos Estados Unidos da América, as vendas do setor de indústria bélica atingiram um montante de 150 bilhões de dólares – maior que o Produto Interno Bruto (PIB) da Argentina. Os grandes contratos ficam concentrados em quatro grandes empresas: a *Lockheed Martin*, a *Boeing*, a *Raytheon* e a *Northrop Grumman* (MEYER, 2011).

<sup>20</sup> Em 2015, a multinacional norte-americana “Johnson e Johnson” foi apontada como a maior indústria do setor farmacêutico no mundo. Atuando também nos segmentos de cuidados para o corpo e higiene, entre outros produtos, essa empresa ocupou, em 2015, o 34º lugar da “Global 2000”, lista anual das maiores companhias do mundo. As 15 maiores empresas do ramo em 2015: 1º) *Johnson e Johnson*, dos Estados Unidos da América; 2º) *Pfizer*, dos Estados Unidos da América; 3º) *Novartis*, Alemanha; 4º) *Merck*, Estados Unidos da América; 5º) *Roche Holding*, Suíça; 6º) *Sanofi*, França; 7º) *Bayer*, Alemanha; 8º) *GlaxoSmithKline*, Inglaterra; 9º) *Amgen*, Estados Unidos da América; 10º) *McKesson*, Estados Unidos da América; 11º) *Gilead Sciences*, Estados Unidos da América; 12º) *Teva Pharmaceutical Inds*, Israel; 13º) *AstraZeneca*, Inglaterra; 14º) *Abbott Laboratories*, Estados Unidos da América; 15º) *Eli Lilly & Co*, Estados Unidos da América (FORBES BRASIL, 2015).

dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2007, p. 29).

Aqueles “[...] que detêm um poder, um capital, agem, quer saibam ou não, de maneira a perpetuar ou aumentar seu poder e seu capital”. Essa condição, por sua vez, “[...] leva os diferentes corpos que detêm o capital a se enfrentarem e a instalarem os poderes que detêm nas lutas destinadas a manter ou a aumentar esse próprio poder” (BOURDIEU, 2014, p. 351).

Seguindo essa forma de raciocínio, entende-se que, dentre os mecanismos destravados para a manutenção da ordem dominante do pós-guerra, está a criação das organizações internacionais, a partir das Conferências de *Bretton Woods* – reuniões organizadas pelos países mais poderosos, voltadas ao gerenciamento econômico internacional. Basilarmente comprometido com a reconstrução e reordenamento das economias pós-guerra, o acordo de *Bretton Woods* foi assinado em 1944 e estabeleceu regras para as relações financeiras e comerciais dos países mais industrializados.

A partir do acordo de *Bretton Woods*, foi criado o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), agência que passou a integrar o Grupo Banco Mundial, em 1945, juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Ainda em 1945, foi criado o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT).

Em junho de 1945, foi escrita a *Carta das Nações Unidas*, que entrou em vigor em 24 de outubro de 1945, dando origem à Organização das Nações Unidas (ONU) (que incorporou o BM como uma de suas agências especializadas). Dentre os princípios dessa Carta, constam a manutenção da paz e da segurança internacional, o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações, a cooperação internacional e o respeito aos direitos humanos.

O Sistema ONU passou a ser composto pelas seguintes agências: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); a AID; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Na América

Latina, destaca-se a ação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>21</sup>, agência regional do GBM. Atualmente, o Sistema ONU reúne variadas instituições, atuando nos diversos campos sociais.

Acredita-se que as afirmações de Bourdieu (2007, p. 24) correspondem à realidade, sobretudo ao expor que se trata de uma impossibilidade compreender a ação de um agente sem observar a posição que ele ocupa dentro do campo, ou seja, o local “de onde ele fala”. Entende-se que:

É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreenderemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’ [...] (BOURDIEU, 2007, p. 24, grifos do autor).

Considerando o contexto e o propósito do surgimento das agências internacionais, observa-se que elas falam de uma perspectiva correlata aos interesses das grandes economias. O GBM, por exemplo, foi, em grande medida, “[...] uma criação dos Estados Unidos e sua ascensão à condição de organização internacional relevante foi escorada, do ponto de vista político e financeiro, pelos EUA, que sempre foram o maior acionista e o membro mais influente” (PEREIRA, 2010, p. 29). Por isso, fatias de poder foram delegadas a essas instituições para que atuassem na regulação das políticas mundiais, especialmente por meio das estratégias de *soft power*<sup>22</sup> ou força branda – formas de execução de poder sem a utilização da força física.

Bourdieu (2014) oferece substrato teórico para compreender que a delegação de poder é uma forma de multiplicação de poder. Desse modo, na medida em que as grandes economias transferiram frações de poder às OIs, essas nações acabaram por aumentar o seu próprio poder.

---

<sup>21</sup> Escritório do BM na América Latina.

<sup>22</sup> O conceito de *soft power*, também conhecido como poder brando e poder suave, foi cunhado por Joseph Nye Jr e apresentado no ano de 2004, em seu livro *Soft Power: The Means To Success In World Politics*, para o português, *Soft Power, Os Meios Para O Sucesso Na Política Internacional* (NYE JR, 2004). O termo é utilizado no campo das relações internacionais e diz respeito à forma de poder que deixa de lado o uso da força militar e age por intermédio da influência cultural e ideológica.

De forma geral, é possível observar que as OIs atuam por meio de uma miscelânea de pressão econômica e adesão dos Estados nacionais. A posição periférica de alguns países na divisão internacional do trabalho os impulsiona à contratação de empréstimos, como uma saída para a promoção de ações de desenvolvimento nacional. Em regra, um pacote de medidas é apresentado pelas agências internacionais aos países credores como condicionalidade para a realização dos empréstimos e financiamentos<sup>23</sup>.

Por meio desses empréstimos, essas agências não somente direcionam projetos nos Estados nacionais, mas influenciam os processos de tomada de decisões políticas. Embora não estabeleçam diretamente políticas públicas em um país, essas organizações exercem significativa influência nesse processo. Para Akkari (2011, p. 30), “[...] os países que recebem a maior ajuda não são necessariamente aqueles que mais precisam. A concessão de uma ajuda se faz geralmente em função de interesses, muitas vezes de ordem econômica, política ou histórica (legado colonial)”.

Mais importante do que o capital econômico que essas organizações internacionais conseguem capturar por meio dos juros dos financiamentos, é o reconhecimento social alcançado, que atrai capital simbólico. Nesse sentido, a redistribuição de capital econômico encaminhada pelos empréstimos pode ser identificada como uma forma de converter capital econômico em capital simbólico (BOURDIEU, 2014).

O apelo aos valores de justiça social nos documentos das agências internacionais, tais como solidariedade e participação – característicos do neoliberalismo de Terceira Via – agrega legitimidade social a esse discurso, o que facilita a disseminação e a efetivação das recomendações e orientações por essas organizações veiculadas.

Importante lembrar que tais orientações, frequentemente, carregam valores originários das esferas populares, apropriados pelas OIs, ressignificados e divulgados, como se comportassem seus significados originais. Em outros termos, a equivalência é apenas lexical, uma vez que os significados atribuídos a esses conceitos passam a ser outros. Por meio dessa ressignificação, as

---

<sup>23</sup> A fim de exemplificação, pode-se destacar o caso do Brasil. O expressivo crescimento econômico vivenciado no país a partir da década de 1960 foi decorrente de uma política econômica grandemente nutrida por empréstimos financeiros externos, assumidos junto a instituições financeiras internacionais, tais como o FMI e o BM.

agências criam e recriam estruturas mentais, exercendo influência sobre a valoração e as formas de percepção do mundo social. Elas determinam representações da realidade, e “[...] o fato de impor uma nova linguagem a respeito do mundo social é, em grande parte, mudar a realidade” (BOURDIEU, 2014, p. 432).

Com esses mecanismos de poder brando, as OIs conseguem ampla adesão às suas orientações, encaminhando, assim, a criação de consensos e acordos. A adesão de diferentes atores sociais às propostas e recomendações das agências internacionais conferem capital social a essas instituições, criando o que Bourdieu (2014, p. 406) denomina de “rede de retransmissores de poder”. As instituições filiadas passam a reproduzir o ideário e as intenções dessas agências, de forma que “[...] quanto mais a rede [se estende], mais o poder cresce [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 406).

Trata-se de um ciclo vicioso de acumulação de capital econômico e, em especial, de capital simbólico. Quanto maior a quantidade de poder simbólico concentrado, maior a capacidade dessas instituições construírem consensos, firmarem parcerias e influenciarem nas decisões políticas mundiais, sem dispêndio de energia.

Identifica-se a veracidade da observação de Netto e Braz (2011) segundo a qual: “[...] concentração do poder econômico conduziu e está conduzindo a uma enorme concentração de poder político” (p. 234). Isso significa que o poder político está cada vez mais centralizado em poucos e pequenos grupos, denominados por estes autores de “elites orgânicas” (p. 235). E a política conduzida por elas, “[...] notadamente a partir dos anos setenta do último século, passou a operar-se também através de instituições, agências e entidades de caráter supranacional – como o *Fundo Monetário Internacional*, o *Banco Mundial* e organismos vinculados à *Organização das Nações Unidas*” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 235, grifos dos autores).

Comprometidas com os interesses das grandes economias imperialistas, as agências internacionais ultrapassam fronteiras e exercem papel fundamental na regulação das políticas mundiais. Estima-se que as OIs exercem influência sobre os mais diversos campos sociais e sejam agentes cada vez mais decisivos nos processos de tomada de decisão nacionais e internacionais. Como afirma Ianni (2000, p. 15):

[...] são notáveis as realizações dessas entidades no que se refere a: meio ambiente, energia atômica, armas químicas, proteção de populações nativas, direitos da mulher, da criança e de etnias, violência urbana, terrorismo de Estado e outros problemas que se reiteram, agravam ou criam no âmbito da sociedade mundial; sem esquecer que as suas manifestações ocorrem tanto em escala nacional como local e regional; muitas vezes determinados pelos jogos das forças sociais em âmbito mundial.

Segundo Akkari (2011), a influência dessas OIs sobre a educação também deve ser enfatizada. Elas exercem uma influência fundamental na regulação das políticas de educação contemporâneas, visto que, além de produzirem documentos orientadores na área, ainda, por meio dos métodos avaliativos, regulam a efetividade das políticas. Tornam-se agências de avaliação e produtoras, por excelência, “[...] de classificações, critérios de performance e supostas medidas de qualidade” (AZEVEDO, 2016a, p. 1433).

Por tais motivos, concorda-se com Afonso (2001, p. 24), para quem as organizações internacionais se tornaram “instâncias de regulação supranacional”. Essas instâncias, por sua vez, não se referem somente às organizações internacionais, tais como o GBM, a OCDE ou o FMI, mas a ONGs, ao Mercosul, à OMC e à União Europeia, por exemplo (AFONSO, 2001).

No contexto da globalização, a atuação das instâncias de regulação supranacional volta-se à homogeneização das políticas, segundo os interesses das grandes economias imperialistas. Hobsbawm (1997) assevera, entretanto, que uma total padronização e homogeneização é inviável, pela própria estrutura da sociedade capitalista e em função da diversidade de culturas. Assim, não há a dissolução das particularidades nacionais; somente uma padronização parcial. A homogeneização no campo das políticas educacionais estabelece uma aproximação com a teoria da AGEE.

### 2.1.1 O protagonismo do Grupo Banco Mundial na regulação das políticas educacionais mundiais



O Banco Mundial foi criado<sup>24</sup> em 1944 como uma instituição financeira internacional com o objetivo de auxiliar, via empréstimos, a reconstrução de países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com sede em Washington (EUA), é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas e se auto define como “[...] a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento [...]” (ONUBR, 2017, p. 1). Trata-se de uma organização de alcance mundial, “[...] proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros” (ONUBR, 2017, p. 1).

Conforme explica Pereira (2010, p. 39), o GBM é constituído “[...] por sete organizações com diferentes mandatos, gravitações políticas, estruturas administrativas e instâncias de decisão”. São elas: o Bird, a AID, a Corporação Financeira Internacional (CFI), o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), o Instituto do Banco Mundial (IBM) e o Painel de Inspeção (PEREIRA, 2010).

Tendo como principal acionista os Estados Unidos:

As relações com os EUA, sob a forma de apoio, injunções e críticas, foram decisivas para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas institucionais do Banco. Em troca, os EUA beneficiaram-se largamente da ação do Banco em termos econômicos e políticos, mais do que qualquer outro grande acionista, tanto no curto quanto no longo prazos. As relações com o poder norte-americano foram e continuam sendo fundamentais para a definição da direção, da estrutura operacional e das formas de atuação do Banco<sup>25</sup> (PEREIRA, 2010, p. 29-30).

O poder de voto dentro do GBM é organizado de acordo com o tamanho da economia doméstica e da renda *per capita* de cada país. Desse modo, “[...] a desigualdade de poder político e a riqueza que caracteriza o sistema

---

<sup>24</sup> Dentre os fundadores do BM, está John Maynard Keynes, principal personagem do novo modelo de regulação social adotado no pós-guerra, denominado por keynesianismo.

<sup>25</sup> Ainda sobre o domínio dos EUA sobre o BM, é importante destacar as considerações de Pereira (2010, p. 92): “[...] o monopólio sobre o direito de veto, o poder de voto muito superior ao dos demais membros e a prerrogativa para indicar o presidente da organização não são mais do que expressões formais da influência estrutural e modeladora dos Estados Unidos sobre todos os aspectos do Banco: desde a sua orientação política geral, passando por sua estrutura organizacional e sua forma de concessão de empréstimos, até a formação intelectual de seu pessoal. A autonomia da instituição frente ao seu principal acionista [EUA] sempre foi – e continua sendo – limitadíssima. Em todas as questões consideradas estratégicas, os EUA impuseram o seu ponto de vista, com ou sem a negociação prévia com outros grandes acionistas [...]”.

internacional se reflete no Banco Mundial, modelando a sua estrutura de tomada de decisão” (PEREIRA, 2010, p. 77). Em suma, “[...] a correspondência entre riqueza nacional e poder de voto é integral. Os quatro primeiros acionistas são também os países mais ricos do mundo” (PEREIRA, 2010, p. 82). É esse seleto grupo de países que acaba, no final das contas, por modelar a atuação e a política de financiamento do GBM. Essa “[...] conformação é a reprodução perversa da distribuição de poder do jogo político mundial” (AZEVEDO, 2001, p. 119-120).

Pode-se considerar que, até os anos de 1960, os financiamentos do GBM destinavam-se a instituições financeiras e a países desenvolvidos. Após esse período, porém, os setores sociais tornaram-se objetos de preocupação do GBM.

Como expõe Pereira (2010, p. 157), com efeito, “[...] em pouco mais de uma década após o fim da Segunda Guerra Mundial, a desigualdade econômica entre as nações se agravava a tal ponto que motivava a institucionalização de iniciativas para reduzi-la”. Nesse cenário:

O Banco Mundial não poderia ficar alheio àquela movimentação pró-desenvolvimento, inclusive porque surgiam organizações que, de uma maneira ou outra, faziam-lhe concorrência. Era o caso, por exemplo, dos bancos multilaterais regionais, nos quais os países da periferia tinham relativamente mais poder de decisão do que no Bird. Era assim, em particular, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), fundado em 1959 segundo os moldes do Bird para, em grande parte, atender à demanda por financiamento à agropecuária e à área ‘social’ (educação, saneamento, habitação etc.) [...] (PEREIRA, 2010, p. 157).

O GBM constatou que o desenvolvimento econômico dos países não era acompanhado pelo seu avanço social e que certo grau de crescimento era necessário ao desenvolvimento das economias (FONSECA, 1998). Em entrevista, afirmou o presidente do GBM, James Wolfensohn (1999, p. 01<sup>26</sup> *apud* ALTMANN, 2002, p. 79), que a “[...] justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável”. Por isso, é “[...] necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se

---

<sup>26</sup> A referência da entrevista é: WOLFENSOHN, James. A vez dos pobres. Entrevista a Alexandre Mansur. **Veja**, São Paulo, 01 dez. 1999.

desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária” (WOLFENSOHN, 1999, p. 01 *apud* ALTMANN, 2002, p. 79).

Para a operacionalização dessa reordenação creditícia:

[...] o Banco abrandou os critérios de solvência e passou a valorizar outros indicadores para a autorização de empréstimos, como o potencial de crescimento e o tipo de política econômica implementada, o que, por sua vez, aumentou a importância da ‘assistência técnica’ no *modus operandi* do Banco (PEREIRA, 2010, p. 158, grifos do autor).

Conforme salienta Pereira (2010), no período de 1961 a 1969, os empréstimos do Banco Mundial cresceram a uma razão de 10,4% ao ano, cujo movimento expansivo foi direcionado aos países e regiões da periferia. Dados indicam que “[...] entre 1961-69, 77% do volume de empréstimos do Bird e 99,2% dos créditos da AID foram para países de renda média e baixa” (PEREIRA, 2010, p. 162). Tão importante quanto o aumento da quantidade de empréstimos, foi a diversificação de áreas financiadas, que começaram a incluir a área da educação, como explica Pereira (2010, p. 165): os “[...] empréstimos para a atividade agropecuária cresceram consideravelmente, em especial para projetos não vinculados à irrigação e para instituições financeiras nacionais de fomento”. Nesse contexto, começaram “[...] os empréstimos para educação, abastecimento de água e saneamento básico, entre outros considerados não produtivos ou *soft*” (PEREIRA, 2010, p. 165, grifos do autor).

Está presente em relatório do GBM que, desde “[...] o lançamento de um projecto de construção de escolas secundárias na Tunísia, em 1962, o Banco Mundial investiu já, globalmente, 69 mil milhões de dólares na educação, através de mais de 1.500 projectos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Nas décadas de 1970 e 1980, o GBM intensificou sua atuação na orientação das políticas públicas e sociais (como as de educação) nos países periféricos, principalmente por conta da intensificação das manifestações de natureza social, provocadas pelas medidas de corte neoliberal aplicadas nesses países. Intervenções mais incisivas fizeram-se necessárias para amenizar o quadro e promover a coesão social (SILVA; AZZI; BOCK, 2007). O GBM tornou-se, por seu turno, um dos grandes reguladores das políticas sociais da América

Latina, com atuação especialmente focada na educação e no alívio<sup>27</sup> da pobreza (FONSECA, 1998).

Portanto, se, até a década de 1980, o protagonismo na regulação das políticas sociais era da UNESCO<sup>28</sup> – agência especializada em educação da ONU – posteriormente, o GBM passou a se sobressair na condição de regulador das políticas educacionais. Em resumidas contas, o principal reflexo disso é a vigência cada vez mais incisiva de uma perspectiva de educação enquanto uma mercadoria a ser comercializada.

Como explica Akkari (2011, p. 30-31):

Os anos de 1980 [que é quando o BM atua veementemente no setor social] marcaram uma mudança na liderança das organizações internacionais e das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. A Unesco, até então ator internacional histórico no campo educacional, passou por um enfraquecimento mediante a retirada dos Estados Unidos e Reino Unido, que estavam entre os maiores financiadores da instituição. Paralelamente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram presença dominante no cenário educacional dos países em desenvolvimento, intervindo, antes de tudo, na estabilização das finanças públicas de numerosos países via programas de ajuste estrutural.

Para o GBM, o investimento em educação tornou-se fundamental para o desenvolvimento e o crescimento, porque o “[...] crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem [...]” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 7). Em suma: “[...] os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e avanços mais rápidos e sustentáveis” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Além disso, conforme o Banco, sujeitos “[...] instruídos têm mais possibilidade de

---

<sup>27</sup> Importante ressaltar a alteração do discurso dos organismos internacionais em relação ao controle e à administração da pobreza. Enquanto na década de 1980 falava-se em combate e fim da pobreza, atualmente, as agências internacionais assumiram o discurso do alívio e amenização desta. Isso evidencia que até mesmo os organismos internacionais já reconhecem a impossibilidade de se solucionar por completo a questão da pobreza, uma expressão da questão social advinda da contradição entre capital e trabalho.

<sup>28</sup> Referindo-se à Unesco, Mezarobba (2017, p. 157) alerta que esse “[...] organismo não age com neutralidade, como qualquer outro, ligado à ONU, sofre forte influência dos países imperialistas”.

conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis” (p. 4)<sup>29</sup>.

A questão central não é o financiamento de projetos, mas a influência política dessa agência. Como afirma Pereira (2010), o BM jamais foi um banco tradicional e sempre se comportou como ator ao mesmo tempo financeiro, político e intelectual. Concorde-se, neste sentido, com Torres (1998, p. 126), na afirmativa de que o financiamento “[...] não é o único nem o mais importante papel do BM em educação [...]”, mas sim, a sua intervenção política. Para Pereira (2010, p. 1), o GBM é:

Uma estranha espécie de banco, em que o dinheiro cumpriu papel secundário, funcionando como ‘lubrificante necessário’ para mover e vender seu principal produto: um conjunto mutante de ideias e sugestões econômicas e políticas sobre o que deve ser feito em matéria de desenvolvimento capitalista, sobretudo nos países da periferia do sistema mundial.

Um meio bastante utilizado pelo GBM para aumentar a sua capilaridade e influência política é o estabelecimento de parcerias. A malha de relações construídas pelo BM no plano internacional:

[...] abarca fundações privadas, organizações não governamentais, instituições de pesquisa, corporações privadas, instituições financeiras internacionais e organizações bilaterais e multilaterais financeiras e de assistência ao desenvolvimento. Essa rede de relações internacionais, por sua vez, articula-se com relações igualmente vastas e diversificadas forjadas pelo Banco dentro de cada país cliente, potencializando enormemente sua capilaridade social e influência política (PEREIRA, 2010, p. 76).

A ação do GBM está, por isso, articulada às de muitas outras instituições, organizações e agentes, locais, regionais e globais. É preciso, para tanto, superar o duplo equívoco de se pensar que a intervenção do GBM acontece [...] de fora para dentro (logo, uma sobredeterminação do âmbito internacional sobre o nacional) e como uma imposição unilateral da qual os governantes locais seriam vítimas” (PRONKO, 2014, p. 90). Esses tipos de relações podem acontecer em casos particulares, mas, na maioria deles, essas interpretações

---

<sup>29</sup> No documento **Estratégia 2020 para a educação** (BANCO MUNDIAL, 2011), estão contidas as diretrizes do GBM em educação para os países em desenvolvimento para os próximos 10 anos.

“[...] obscurecem a complexidade de relações e a capilarizada malha de agentes envolvidos na construção e difusão de uma visão de mundo que perpassa todos os âmbitos da nossa vida, tornando-se hegemônica” (PRONKO, 2014, p. 90).

Como bem esclarece Azevedo (2001), muitos atores sociais não são contrários à atuação do GBM por uma questão de identidade ideológica, e estabelecem contratos consensuais com o Banco. São razões para que os países periféricos aceitem as orientações do GBM:

[...] o fato de existirem atores internos que se beneficiam e/ou se identificam com as suas políticas; a escassez de recursos externos direcionados aos países do terceiro mundo; a adoção de determinada política econômica, com a finalidade de sinalizar aos diversos investidores mundiais uma abertura ao capital estrangeiro e, em conseqüência, gerar credibilidade ao país; a chancela certificadora das agências internacionais, pois um Estado dependente necessita do ‘aval’ dos organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI, para ir ao mercado financeiro internacional buscar recursos para a implementação de políticas públicas internas, para a rolagem de dívidas e para o financiamento de projetos privados de iniciativa das corporações radicadas no País. A ausência de um *accord* dessas agências multilaterais, dentro da lógica do capitalismo internacional, significa um risco maior, implicando para a parte devedora um custo ainda mais elevado dos serviços da dívida e um trâmite para a aprovação de financiamentos extremamente moroso e desestimulante (AZEVEDO, 2001, p. 112, grifo do autor).

Baseando-se em variados estudos e diametralmente fundamentado nos ensinamentos da teoria do Capital Humano<sup>30</sup>, o BM passou a disseminar que o investimento (público e privado) mais rentável era em educação básica, visto que teria a melhor relação entre custo e benefício. Coraggio (1998, p. 105), ao tratar do conceito de educação básica, explana que “básica”: “[...] refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) como à sua identificação com os primeiros anos da educação [...]”.

A preferência pelo nível primário é retomada no documento político do BM de 1995, no qual são reiteradas algumas evidências empíricas que já haviam sido tratadas no documento de 1980. Entre elas, está o aspecto social desse

---

<sup>30</sup> O eixo central de argumentação da Teoria do Capital Humano, norteadada por Theodore William Schultz (1902-1998) e Gary Stanley Becker (1930-2014), consiste em situar a educação como mola propulsora para o desenvolvimento econômico (SCHULTZ, 1973).

nível de ensino, no que se refere à formação de hábitos e atitudes para o desempenho profissional e a taxa de retorno econômico atribuída ao nível primário.

A ideia geral do BM e demais agências (fundamentadas nas postulações da teoria do capital humano<sup>31</sup>), no que se refere à relação entre educação e pobreza, é a de que os investimentos em educação básica acarretariam um aumento na produtividade dos pobres. A produtividade dos pobres, por sua vez, aumentaria a renda dessa camada da população e esse fator movimentaria e desenvolveria a economia, além de amenizar as desigualdades e a paupérie (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2012). Por isso, a universalização da educação básica para o alívio da pobreza é uma diretriz do BM para os países desprovidos, como o Brasil<sup>32</sup>, desde as décadas de 1970 e 1980 (FONSECA, 1998).

Principalmente por conta da atuação do BM, Evangelista e Shiroma (2006), apontam que a educação básica para o alívio da pobreza tornou-se um novo tópico da agenda global de educação nas últimas décadas do século XX. Sobre essa expressiva atuação do BM no combate ao subdesenvolvimento por meio da educação, vale ressaltar a consideração de Robertson (2012a, p. 283), de que, após mais de meio século de atuação do BM no campo do desenvolvimento da educação, “[...] para muitos observadores, os efeitos do BM pela redução do pauperismo, especialmente no último quarto de século, foram muito pouco expressivos”.

Mais do que o combate à pobreza, o protagonismo do BM e FMI, no campo da educação, fortalece “[...] uma tendência global que favorece uma visão econômica de Educação, uma vez que são as instituições econômicas e financeiras, como nos países em desenvolvimento, que desempenham um papel decisivo” (AKKARI, 2011, p. 33-34).

---

<sup>31</sup> Como expõe Azevedo (2016a, p. 1417): “Para a teoria do capital humano, maiores alocações de recursos para a educação causam reflexos positivos na economia, com aumento da produtividade, e, individualmente, o esforço do trabalhador em busca de escolarização e qualificação significa maiores ganhos salariais”.

<sup>32</sup> No período entre 1980 e 1995, dos quatro projetos executados pelo MEC com o financiamento do GBM, “[...] três foram destinados à melhoria e ao acesso ao ensino primário” (FONSECA, 1998, p. 1).

## 2.2 A teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Não se pode deixar de reconhecer a influência das redes de globalização no processo de construção das políticas educativas, seja no estabelecimento das agendas ou na disseminação de orientações políticas. No campo das políticas educacionais, o processo de neoliberalização e globalização das relações sociais capitalistas se expressa na internacionalização das políticas educacionais – que têm como uma de suas características a tendência à uniformização dos modelos educacionais.

Como explicam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), esse fenômeno também é conhecido como “globalização das políticas sociais”, visto que evidencia “[...] certa similitude nos passos das reformas implementadas por diferentes Estados nacionais, ou como ‘epidemia política’ (LEVIN, 1998)<sup>33</sup> ou, ainda, migração ou internacionalização da política”.

Nessa perspectiva, Santos (2011, p. 36) esclarece que “[...] a pressão internacional tem ocorrido, tradicionalmente, no sentido de uniformização e da normalização [...]”. Podendo essa uniformização ser verificada “[...] pela semelhança das políticas nos diferentes países ou pelo surgimento crescente de estudos comparativos do tipo Pisa que colocam os sistemas educacionais sob a mesma metodologia de análise” (AKKARI, 2011, p. 28).

Tal como assevera Akkari (2011, p. 28-29), predomina, assim, a orientação “[...] a uma homogeneização dos modelos educacionais, e as organizações internacionais têm contribuído significativamente para este fenômeno”. É por isso que, independentemente “[...] do país considerado, as políticas nacionais de Educação não podem mais ser concebidas e implementadas sem considerar os debates internacionais” (AKKARI, 2011, p. 17).

Em face ao exposto, considera-se com Akkari (2011, p. 29) que, apesar “[...] de grandes diferenças persistirem entre os países, lidamos cada vez mais com a emergência de uma agenda global de educação” ou, utilizando uma

---

<sup>33</sup> A referência da obra citada é: LEVIN, B. An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? **Comparative Education**, Abingdon, v.34, n. 2, p. 131-141,1998.



terminologia de Dale (2004)<sup>34</sup>, com uma AGEE. Segundo o autor, o “global” indica “[...] um foco extra nacional [...]” e a “Agenda estruturada” implica “[...] um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os estados-nação, enquadradas pela relação destes com a globalização” (DALE, 2004, p. 426).

Desse modo, a globalização tenciona para uma equalização das agendas políticas (SOUZA, 2016) que, no campo da educação, traduz-se na formação de uma AGEE. Ela se refere à agenda educacional edificada a partir da década de 1990, articulada aos interesses das principais economias do globo. Nesse período, observa-se um processo de desparticularização das agendas educacionais nos Estados nacionais e a concomitante unificação e formação de uma agenda global de educação, em especial, nos países periféricos.

Segundo Bourdieu (2014), a desparticularização, acompanhada pela universalização são ações destravadas pelo Estado, no sentido de aumentar o seu poder. Nas palavras do autor, os “[...] particularismos associados à localização no espaço social ou geográfico são abolidos de modo que, de elementos autônomos pensáveis em si mesmos e para si mesmos, tornam-se elementos constituídos como parte que pode ser referida a uma norma central” (p. 298). Bourdieu (2014, p. 297) aponta serem os movimentos de integração e desparticularização os caminhos para a monopolização do poder. Essa afirmativa abre possibilidade para o entendimento de que a agenda global corrobora para o aumento do poderio dos Estados mais poderosos.

A AGEE está sendo estruturada, principalmente, por eventos nacionais e internacionais e pelos documentos deles advindos. Dentre os eventos e documentos que embasam a AGEE, pode-se citar: a) a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien em 1990, que resultou na publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1998a); b) a Conferência de Nova Delhi, realizada na cidade de Nova Delhi em 1993, e a Declaração de Nova Delhi (ONU, 1998b); c) o Relatório Jacques Delors intitulado Educação: um tesouro a descobrir, encomendado pela UNESCO e publicado em 1996 (ONU,

---

<sup>34</sup> Uma das dificuldades de se empregar as ideias de Roger Dale é o fato de poucas de suas obras estarem traduzidas para a Língua Portuguesa (MAINARDES; ALFERES, 2014). Dentre as obras desse autor, pode-se citar: Dale (1988; 1989; 1994; 2004; 2005; 2007; 2008a; 2008b; 2008c; 2008d; 2009; 2010a; 2010b); Robertson e Dale (2001; 2011a; 2011b) e Stoer e Dale (1999). Também é possível acessar textos de Dale na revista semestral **A página da Educação** (2017). Conforme Mainardes e Alferes (2014), quanto à perspectiva epistemológica, o pensamento de Roger Dale está associado à perspectiva neomarxista e ao realismo crítico.

1996); d) a Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizada em 2000, na cidade de Dakar, a partir da qual se elaborou o Marco de Educação Dakar Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos (ONU, 2001); e) a Conferência Mundial da UNESCO para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), realizada em 2014, a partir da qual foi construída a Declaração de Aichi-Nagoya (UNESCO, 2014b) e f) o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Incheon, do qual derivou a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Mediante tais eventos, formou-se o que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) denominam de “hegemonia discursiva”, conferindo tonalidades mais expressivas à agenda educacional global.

Oriundos de um contexto de vigência de uma escala híbrida de governação, esses grandes eventos internacionais são encontros em que participam representantes de vários países e organizações. São encaminhados por métodos aparentemente abertos e, dessa forma, contemplam momentos de consulta pública, espaços para discussão e coleta de sugestões dos diversos agentes que participam do evento. A dinâmica agrega mais legitimidade aos acordos neles realizados e facilita o compartilhamento, a troca de saberes entre as nações e a homogeneização de agendas.

Considerando a participação dos diferentes atores sociais no exercício de construção dos consensos, na análise da relação entre educação e globalização, Robertson e Dale (2011a) lançam o desafio de problematizar o nacionalismo dos Estados e dos sistemas educacionais. Isso porque um:

[...] dos efeitos-chave da globalização sobre a educação é uma evidente mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição mais fragmentada, multi-escalar e multissetorial de atividades que agora envolvem novos atores, novas maneiras de pensar sobre a produção e a distribuição de conhecimento [...] (ROBERTSON; DALE, 2011a, p. 348).

Entende-se que a globalização resultou no surgimento de escalas híbridas de governação e no rompimento cada vez maior com os projetos nacionalistas, os quais colocaram em questão os pressupostos nacionalistas não somente na educação, mas em todos os campos sociais.

Além disso, vale ressaltar que, embora muitos atores sociais participem dos eventos globais, a forma de participação destes é diferenciada. Conforme explica Bourdieu (2007, p. 29): “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta [...]” entre agentes sociais de poderes distintos. A atuação dos agentes dentro do campo é determinada pelos seus interesses particulares, bem como pela posição que este ocupa nesse espaço. De tal modo que, na escala híbrida de administração, as instituições têm poderes diferenciados de influência e determinação da agenda global de educação, já que o “[...] trabalho de construção da realidade social é um trabalho coletivo, mas nem todos contribuem para ele no mesmo grau” (BOURDIEU, 2014, p. 432).

No cenário de edificação da AGEE, é saliente a atuação das instâncias de regulação supranacional na mediação dos interesses do capital internacional. Essas organizações têm sempre implicações diversas, dentre elas:

[...] aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, *uma função de mediação*, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica (AFONSO, 2001, p. 24, grifos nossos).

No processo de internacionalização e edificação da agenda global de educação, as organizações internacionais desempenharam e desempenham papéis fundamentais. Por intermédio de empréstimos e condicionalidades neles embutidas, esses atores conseguiram e conseguem participar da “[...] definição da política de longo prazo para os setores financiados” (FONSECA, 1998). O conjunto de ações empreendidas pelas agências internacionais, em especial às do sistema ONU, exerce “[...] um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* responsável por fixar as prioridades e, igualmente, as formas como os problemas se colocam e se equacionam [...]” (TEODORO, 2001, p. 128, grifos do autor). Destaca-se, então, o fato de as prioridades serem pré-fixadas, bem como a maneira como as prioridades devem ser alcançadas – processo também conhecido como assistência técnica.

As diretrizes e recomendações oriundas das conferências internacionais sobre educação não foram aplicadas ou assimiladas de modo equivalente nos diferentes países. Na dinâmica imperialista, em geral, “[...] os Estados e os blocos mais poderosos em nível internacional (Estados Unidos, Europa, China) atribuem a si o direito de ainda possuir políticas educacionais fortes e relativamente independentes” (AKKARI, 2011, p. 15).

Esse panorama abre caminho à compreensão de que a AGEE se trata de uma agenda educacional predominantemente idealizada pelos países mais desenvolvidos e voltada para os países mais pobres. Ademais, permite construir a hipótese de que a AGEE consiste em uma tradução do imperialismo para o campo das políticas educacionais, expressando dois movimentos complementares: de edificação de um currículo comum nos países mais pobres e de centralização do poder político no campo das políticas educacionais nos países melhor posicionados na dinâmica imperialista.

A disseminação dos pressupostos da AGEE foi encaminhada nos países por meio de reformas políticas. Entretanto é importante considerar que os movimentos globais repercutem de forma diferenciada em cada um deles e, portanto, não é possível assumir a existência de uma padronização política absoluta.

A profundidade do processo de internacionalização “[...] varia conforme os países e regiões do mundo, gerando novas formas de regulação das políticas educacionais nacionais” (AKKARI, 2011, p. 9). Os “[...] movimentos globais de reforma se enraízam de maneiras muito diferentes no âmbito dos sistemas educacionais nacionais; os quais são prismas atravessados por forças de mudança em nível mundial” (AKKARI, 2011, p. 13). Como afirma o próprio BM, é preciso considerar que os países estão em diferentes estágios de desenvolvimento e, assim, o que funciona “[...] nos Países Baixos ou na Nova Zelândia, por exemplo, pode não dar certo no Nepal. Mesmo entre os países com o mesmo nível de renda, o tamanho, a composição étnica, a cultura e o sistema político dão a cada Estado um caráter único” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 10).

As experiências de aplicação de pacotes de reformas financiados e assessorados pelo BM deixaram claro para este organismo que, “[...] apesar de partir de uma proposta homogênea, sua aplicação na prática pode diferir

consideravelmente de um país para outro e mostrar até ‘desvios’ importantes com respeito à proposta *standard*’ (TORRES, 1998, p. 127). Essas considerações confirmam a afirmativa de Netto e Braz (2011, p. 196-197) de que o capital opera em um ritmo desigual e combinado de desenvolvimento, visto que, “[...] em função de razões históricas, políticas e sociais, a dinâmica capitalista opera em ritmos diferenciados nos diversos espaços nacionais [...]”.

Compreende-se que a AGEE apresenta referências gerais para a educação global por ser “[...] uma tendência e não uma lista linear e impositiva de pautas. Além disso, a agenda tende a se conformar em função do contexto no qual atuará” (SOUZA, 2016, p. 471). Fatores como a presença de sindicatos podem influenciar no processo de assimilação das recomendações internacionais, imprimindo resistências, por exemplo. Nas palavras de Torres (1998, p. 127):

Não apenas porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta, mas porque, de fato, existem margens na sua definição e negociação, margens estas utilizadas em algumas contrapartidas nacionais (e alguns técnicos do BM) e não utilizadas em outras, na medida em que alguns países têm a capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não.

Assim, mesmo entre os países de economia periférica, a AGEE não expressa uma perfeita padronização das políticas educacionais, porque, ainda que haja uma “[...] pressão crescente das tendências globalizantes”, “[...] cada contexto apresenta suas especificidades em matéria de educação” (AKKARI, 2011, p. 24). Dito de outro modo, embora se observe uma homogeneização cada vez maior das políticas educacionais nos diferentes países, é necessário reconhecer que cada sistema possui as suas particularidades, decorrentes da história da política educacional no país em questão e da participação dos diferentes setores da sociedade na educação (AKKARI, 2011).

As recomendações existentes em documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. A aplicação exige que elas sejam “[...] traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições [...]” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

No exercício de identificação das características educacionais comuns dos países, importa, portanto, o cuidado para que não se nivele as características locais e se “[...] camufle as particularidades nacionais” (KRAWCZYK, 2010, p. 17). Ainda que as particularidades regionais estejam embebidas na lógica capitalista, é imprescindível considerar que:

[...] os arranjos locais/regionais têm, em alguma proporção, influência sobre as formas e direções dadas à política educacional. O que significa que, mesmo com a influência marcante da AGEE, há movimentos dos sujeitos que operam a disputa na política local/regional, que resistem, bloqueiam, redirecionam ou desconsideram aquela influência (SOUZA, 2016, p. 472).

No que se refere ao currículo, parece não haver, até o momento, um modelo global, por conta de resistências ao processo de reforma educacional e pelo fato de o trabalho docente conferir uma certa autonomia ao professor no processo educacional (SOUZA, 2016). É inegável, entretanto, uma aproximação e uma assemelhação cada vez maior entre os currículos que se intensificam com mecanismos de avaliação internacionais “[...] como o *PISA*, conduzido pela OCDE, que, como boa parte das avaliações externas não se atém ao que foi ensinado, mas a uma régua externa impositiva<sup>35</sup>, que tem crescente poder de indução do que deveria/deverá ser ensinado” (SOUZA, 2016, p. 470, grifos do autor).

### 2.2.1 Os documentos de políticas educacionais estruturantes da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Diversos são os documentos de políticas que estruturam a AGEE. Considera-se que o primeiro deles foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1998a), publicada em 1990, com base nos acordos estabelecidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien. Apoiada na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 2000), essa Declaração inaugurou mundialmente o movimento em prol da promoção da educação básica de qualidade para todos (SILVA; CERNISZ; PERRUDE, 2012).

---

<sup>35</sup> Importa deixar claro que não se trata, porém, de imposição, já que os países aderem ao PISA.

Essa Conferência foi convocada pelas seguintes agências internacionais: UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2012). O principal objetivo da iniciativa de Educação para Todos – EPT era satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, sendo que:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (ONU, 1998a, p. 2).

As orientações e recomendações contidas na declaração em foco marcaram o conteúdo dos documentos de políticas educacionais elaborados a partir de sua publicação, com eixo central fincado na proposta de universalização da educação básica. Por isso, essa Declaração “[...] se tornou o grande marco das políticas educacionais nacionais” (DRABACH; MIRANDA; MOUSQUER, 2006, p. 3). Segundo o documento, as maneiras de satisfazer essas necessidades variariam de acordo com a realidade de cada país e de cada cultura, alterando-se, inevitavelmente, no decorrer do tempo.

No ano de 1993, foi publicada a Declaração de Nova Delhi, que reiterou o compromisso mundial com as metas definidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem. Assim entendida, a educação ofereceria às pessoas “[...] o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente [...]” (ONU, 1998b, p. 2).

A Declaração de Nova Delhi foi elaborada na Conferência de Nova Delhi, encontro realizado em 1993, e promovido pelo Unicef e BM, que “[...] reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1). Essa Declaração articula a satisfação das necessidades ao

desenvolvimento dos países, nos seguintes termos: “[...] as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos” (ONU, 1998b, p. 2).

Em 1996, foi publicado o documento Educação: um tesouro a descobrir, mais conhecido como Relatório Jacques Delors. Trata-se de um documento encomendado pela UNESCO, cujo conteúdo traz amplas metas e indicações para a educação do século XXI. Para exercer esse papel a contento, a educação precisaria ser ajustada com base em quatro pilares, norteadores mundiais da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (ONU, 1996).

Aprender a viver: “[...] desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade” (ONU, 1996, p. 19). A partir desse conhecimento, criar um espírito novo, que “[...] conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação” (ONU, 1996, p. 19). O relatório enfatiza a educação para a paz, ao mesmo tempo que ressalta a importância dos demais sustentáculos da educação, fornecedores dos elementos básicos para o aprender a viver juntos.

Aprender a conhecer: tendo em vista as rápidas transformações provocadas pelo progresso científico, “[...] há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos” (ONU, 1996, p. 20). Essa cultura geral seria passaporte para a educação permanente, porque ofereceria as bases para a aprendizagem ao longo da vida, que é considerada “[...] uma das chaves de acesso ao século XXI” (ONU, 1996, p. 19).

Nesse ínterim, reforça-se a importância da educação básica como caminho para a educação ao longo da vida:

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida (ONU, 1996, p. 22).



Aprender a fazer: afirma que é preciso superar a aprendizagem de somente uma profissão. É preciso que se adquira uma competência mais ampla, “[...] que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos” (ONU, 1996, p. 20).

No tocante ao eixo aprender a ser, o Relatório destaca a sua importância com base no diagnóstico de que “[...] o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (ONU, 1996, p. 20). Assim, não se pode deixar nenhum dos “talentos” “[...] que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador [...]” (ONU, 1996, p. 20).

Segundo esse documento, a educação seria fator fundamental para a superação das desigualdades sociais, pobreza e para a promoção da paz. O Relatório Jacques Delors se preocupa com a formação de novas subjetividades, aptas a enfrentarem as adversidades do mundo em crise e para resolver, de forma autônoma, os problemas sociais.

Em 2000, aconteceu a Cúpula Mundial de Educação para Todos, na cidade de Dakar, Senegal. Nela se elaborou o Marco de Ação Dakar, Educação para Todos (EPT): Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (ONU, 2001).

Nesse documento, reafirma-se e aprofunda-se o consenso sobre Educação para Todos, originado no Fórum Mundial de Educação, de 1990 (ONU, 1998a). Consequentemente, salienta-se a visão de que “[...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (ONU, 2001, p. 1).

Almeja-se, por meio da educação, desenvolver a personalidade dos educandos, para que possam melhorar as suas vidas e a sociedade. A ideia é a de que a educação básica aumentaria a produtividade dos pobres e, portanto, seria peça-chave para o alívio da pobreza. Embora a declaração reconheça avanços na tarefa da EPT, considera que ainda há muito a ser feito no que se refere à promoção das necessidades básicas de aprendizagem. A educação é

apontada como eixo fundamental para o desenvolvimento sustentável, bem como para assegurar a paz nos países.

O documento acorda que todos os Estados devem desenvolver planos de ação até, no máximo, 2002. Esses planos devem ser integrados no marco mais amplo de redução da pobreza e de promoção do desenvolvimento. O documento assinala que os Estados deveriam melhorar o financiamento da educação básica, estabelecendo prioridades orçamentárias “[...] que reflitam um compromisso em alcançar os objetivos e as metas de EPT o mais cedo possível [...]” (ONU, 2001, p. 3).

A essas considerações, soma-se a preocupação com a implementação das diretrizes presentes nessa declaração nos diversos países. Segundo o documento:

O cerne da atividade de Educação para Todos está no âmbito dos países. Fóruns nacionais de Educação para Todos serão fortalecidos ou estabelecidos para apoiar os resultados a serem alcançados. Todos os ministérios relevantes e as organizações nacionais da sociedade civil serão sistematicamente representadas nestes Fóruns. Estes devem ser transparentes e democráticos e devem constituir um marco de implementação no âmbito sub-nacional. Os países devem preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até, no máximo, 2002. Para aqueles países com desafios significativos, tais como crises complexas ou desastres naturais, apoio técnico especial será providenciado pela comunidade internacional (ONU, 2001, p. 4).

No texto, é evidente a preocupação com a efetiva e bem-sucedida implementação dos planos nacionais em cada um dos países. Destaca-se que a vontade política é insuficiente se desacompanhada de recursos. Logo, indica que novas receitas deveriam ser mobilizadas junto ao BM, bancos regionais e setores privados (ONU, 2001).

Em 2014, foi realizada a Conferência Mundial da UNESCO para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em Aichi-Nagoya, Japão. Organizada pela UNESCO em parceria com o governo do Japão. Contou com a presença de mais de mil participantes, entre os quais “[...] estavam 76 representantes de ministérios dos Estados-membros da UNESCO, de ONG, de universidades, do setor privado e de agências da ONU, assim como especialistas e jovens participantes de 150 países” (UNESCO, 2014a, p. 1).

O objetivo dessa ação de amplitude mundial foi fortalecer e expandir a EDS, reafirmando-a no Projeto de Educação para Todos. Concluído o evento, foi elaborada a Declaração de Aichi-Nagoya, que apresenta a educação como um “[...] meio vital para a implementação do desenvolvimento sustentável [...]” (UNESCO, 2014b, p. 2). É reconhecido:

[...] o poder da EDS de capacitar alunos para se transformarem a eles próprios e à sociedade em que vivem através do desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários para enfrentarem a cidadania mundial e os desafios de contexto local do presente e do futuro, tais como o pensamento organizado e crítico, a resolução analítica de problemas, a criatividade, trabalhar em grupo e tomar decisões enfrentando a incerteza, e compreender a dimensão da interligação dos desafios e das responsabilidades globais que advêm dessa consciência (UNESCO, 2014b, p. 3).

Percebe-se, no trecho, a alusão ao projeto de formação de sujeitos autônomos e ativos frente aos problemas sociais. O envolvimento da juventude é considerado fator fundamental da proposta. Destaca-se também a emergência na inclusão da EDS na pauta da educação pós-2015.

Em 2015, foi realizado o “Fórum Mundial de Educação”, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, a convite da UNESCO. Desse evento, derivou a “Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

Esse Fórum marcou o prazo final das metas de EPT acordadas em Dakar, em 2000. Reafirmou-se o movimento global de Educação para Todos, considerado o mais importante compromisso firmado na educação nas últimas décadas. Com base na realização de um balanço dos progressos realizados a fim de alcançar a Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), relacionados à educação, e considerando os objetivos educacionais dispostos em 2014, no Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o documento ressalta que os países estão longe de alcançar a meta proposta (ONU, 2015).

Baseado no legado de Jomtien e Dakar, o documento reconhece que a educação tem um papel principal como impulsionadora para o desenvolvimento e discute a agenda de educação para 2030, ressaltando que esta compartilha de uma nova visão:

[...] inteiramente captada pelo ODS 4 'Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos' e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as 'questões inacabadas' da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas (ONU, 2015, p. 1).

Nesse documento, a educação é apresentada como “[...] um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 1). Ademais, a educação é vista “[...] como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (ONU, 2015, p. 1). Reitera-se também a noção de educação ao longo da vida.

A inclusão e a equidade são eleitas como alicerces da nova educação, definida como transformadora. Consta ainda do documento a atenção com a qualidade e avaliação de resultados de aprendizagem nos seguintes termos: “Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (ONU, 2015, p. 2).

Por educação de qualidade, entende-se aquela capaz de promover a criatividade, o conhecimento e a que “[...] assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais” (ONU, 2015, p. 3).

Além disso, uma educação de qualidade:

[...] desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (ONU, 2015, p. 3).

A Declaração de Incheon reestabelece o compromisso de oferta de oportunidades de educação ao longo da vida para todos, dando seguimento à perspectiva instaurada pelo Relatório Jacques Delors.

### **2.3 O *benchmarking*: mecanismo para a operacionalização da supra regulação das políticas educacionais e construção da AGEE**

Argumenta-se que a AGEE vem sendo regulada e construída especialmente pelas instâncias de regulação supranacional e que os *benchmarks* são instrumentos de relevo no processo de edificação dessa agenda. O termo *benchmark* é de origem inglesa e foi importado para o português preservando-se a grafia.

A origem dos *benchmarks* está assentada:

[...] nas atividades de topografia e de sapataria artesanal. Com relação à primeira, para a calibragem do equipamento de medidas para a agrimensura; e, à segunda, para a reprodução manual das medidas dos pés do cliente em moldes com vistas à futura manufatura personalizada dos calçados (BRUNO; DIDIER, 2013<sup>36</sup>). Em outras palavras, *benchmark* é a ação de conferir e fixar as marcas do teodolito, que exige precisão ótica e domínio da trigonometria, para a correta determinação analítica (em mapas e cartas topográficas) das medidas de área, perímetro, localização, orientação e variações no relevo. O mesmo termo pode ser utilizado também para exprimir a ação de demarcar as precisas linhas dos moldes de referência para a fabricação artesanal de calçados. Estes dois procedimentos profissionais de medidas são as origens históricas do *benchmarking*: topógrafos, fazendo uso da geometria e da matemática, e sapateiros, desenhando e moldando à mão meticulosamente matrizes, os quais, respectivamente, buscavam os valores de referência e as corretas medidas para a consecução de seus trabalhos (AZEVEDO, 2016a, p. 1410-1411).

Das atividades de topografia e sapataria artesanal, os *benchmarks* passaram a ser utilizados na esfera privada, como resultado da busca pelo aperfeiçoamento de processos, maximização dos resultados e melhoria da qualidade empresarial. O conceito de *benchmark* está relacionado aos atos de

---

<sup>36</sup> A referência do texto citado é: BRUNO, L.; DIDIER, E. ***Benchmarking***: avaliação, arma de destruição em massa. Le Monde Diplomatique Brasil. 2013. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/avaliacao-arma-de-destruicao-em-massa/>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

comparar, calibrar, medir e avaliar e diz respeito a um processo contínuo de pesquisa que permite aos administradores compararem organizações. O objetivo é identificar os melhores processos, as boas práticas – ações que vêm dando certo – aprender com elas e promover a sua reprodução, no sentido de construção de processos de maior qualidade e de obtenção de vantagem competitiva (AZEVEDO, 2016a). O termo é definido no dicionário da língua portuguesa como: “Processo destinado a melhorar o desempenho e os procedimentos de uma empresa, baseado na avaliação e comparação de desempenho e procedimentos de outras empresas” (PRIBERAM, 2008). Nessa perspectiva, identifica-se o *benchmarking* como decorrente da intensificação da concorrência intercapitalistas.

Integra a nova abordagem de planejamento estratégico, tendência que tomou impulso na década de 1960 e atingiu seu apogeu nos anos de 1970, quando se tornou uma das principais ferramentas no gerenciamento de processos de qualidade total e importante recurso para o enfrentamento da crise econômica mundial. De acordo com Azevedo (2016a), a primeira empresa a utilizar *benchmarking* foi a *Xerox Corporation*, nos Estados Unidos da América (EUA), mais precisamente no ano de 1979. Nas últimas décadas, os *benchmarks* vêm sendo utilizados por numerosas empresas, tais como a *Ford* e *Johnson & Johnson*, sendo esta última a empresa líder mundial no ramo farmacêutico (FORBES BRASIL, 2015).

Esses mecanismos de controle à distância passaram a ser utilizados nas políticas públicas e sociais, principalmente a partir da década de 1990, com a ascensão do ideário neoliberal. Portanto, “[...] a partir da experiência no mundo dos negócios, o *benchmarking* torna-se uma política, um conceito e um instrumento de avaliação do trabalho e das atividades na esfera pública” (AZEVEDO, 2016a, p. 1411).

O *benchmarking* ou “[...] um modo de aferir qualidade por intermédio de comparações, indicadores de performance e de referenciais de ‘boas práticas’” são, atualmente, referências para a tomada de decisões políticas (AZEVEDO, 2016a, p. 1412). Tornaram-se ferramentas das instâncias de regulação supranacional e Estados nacionais para operacionalizar a regulação à distância das políticas globais. Por meio de estratégias de *benchmarking*, esses agentes conseguem comparar os resultados de políticas, elaborar *rankings* e, por fim,

nomear as organizações como de “qualidade”, “sem qualidade”, “eficiente” ou “ineficiente”. Esse quadro confirma a indicação de Bourdieu (2014) de que os agentes que estão em posição dominante dentro do campo têm o poder de nomeação e de categorização. Estas, por sua vez, caracteriza este autor, “[...] são oriundas de lutas dentro das instituições [...]”, “[...] são a um só tempo o produto de condições sociais e produtoras de realidades sociais, construtoras da realidade social [...]” (p. 442).

O conceito de *benchmarking* adentra ao campo das políticas educacionais com a adoção da perspectiva do novo gerenciamento público, responsável pelo progressivo alinhamento das políticas educacionais à lógica empresarial. Assim, a circulação “[...] de conceitos e ‘boas práticas’ (*best practices*) em matéria de políticas educacionais, em nível internacional, passou por um grande crescimento nos últimos anos” (AKKARI, 2011, p. 16, grifos do autor).

Aplicados às políticas educacionais, o *benchmarking* possibilita a comparação dos resultados em educação entre os países<sup>37</sup> e a estruturação de *rankings* – intensificando a competição entre eles (DALE, 2008a). O objetivo, com a aplicação desses instrumentos, é identificar as boas práticas em educação, isto é, as ações que conduzem a melhores resultados e a práticas mais eficientes de educação e gestão (DALE, 2008a, p. 26). Por tais motivos, os indicadores de qualidade são nomeadamente difundidos nos países onde o sistema educacional é considerado ineficiente (AKKARI, 2011).

As organizações melhor posicionadas nos *rankings* podem receber variados incentivos, como o financeiro, por exemplo – reproduzindo na contemporaneidade o corolário neoliberal de que os melhores devem ser recompensados e de que a concorrência termina em incremento da qualidade dos serviços.

Considerando tais aspectos, defende-se a proposta de Azevedo (2016a, p. 1409), segundo o qual o *benchmarking*:

[...] para o campo da educação, é fator, é indicador e, ademais, situa-se para além da língua de origem, pois, linguística e politicamente, *benchmarking* tem sido uma ferramenta, ao mesmo tempo, de gestão (privada e pública), de convergência de políticas, de referência de ‘boas práticas’, de avaliação, de

---

<sup>37</sup> Nesse sentido, encontra-se o documento *Education at a Glance*, produzido pela OCDE em 2017. O documento reúne dados sobre a educação dos 35 países membros e parceiros, como o Brasil (OCDE, 2017b).

aferição de performance, de avaliação de 'qualidade' (qual qualidade?) e de regulação.

Um dos principais *benchmarks* presentes no domínio das políticas educacionais mundiais é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*), ferramenta desenvolvida e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo a OCDE (2017a), o PISA é “[...] um programa de avaliação comparado em três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – aplicado em estudantes na faixa dos 15 anos nos países membros da organização e países convidados”. Seu objetivo “[...] é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino (p. 1).

O PISA, historicamente, “[...] tem se convertido em indicador, fator, parâmetro global de desempenho de estudantes e regulador transnacional<sup>38</sup> de políticas educacionais” (AZEVEDO, 2016a, p. 1412). Akkari (2011, p. 34) aponta que estudos comparativos periódicos como este, ao “[...] colocar os desempenhos e as habilidades dos alunos em comparação internacional”, “[...] conduzem as políticas educacionais a engajar reformas para melhorar o desempenho do sistema educacional no contexto da competitividade econômica internacional”. Para Afonso (2010, p. 2), “esse programa é um exemplo de como decisões de política educacional podem ser condicionadas por estudos internacionais comparativos”.

Pelo fato de os *benchmarks* condicionarem os encaminhamentos políticos, compreende-se que estes são instrumentos por meio dos quais os Estados mais poderosos, através das organizações internacionais, vêm realizando o processo de homogeneização das políticas e contribuindo para a construção de uma agenda global de educação. Como explica Azevedo (2016a, p. 1409):

Benchmarking, assim, vem ganhando uma dimensão global e tornando-se, concomitantemente, um conceito regulador de

---

<sup>38</sup> Transnacionalização no campo da educação pode ser compreendida como “[...] a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou à distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro” (AZEVEDO, 2015, p. 87). Assim, o significado de transnacionalização está, em regra, associado a “[...] processos de mercadorização (*commodification*) [...]”, e o de internacionalização mais próximo “[...] de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade” (AZEVEDO, 2015, p. 56).



políticas nacionais, com vistas à coordenação e de colaboração entre diferentes sistemas e de políticas de convergência regional, a exemplo do que ocorre na Europa. Em síntese, benchmarking torna-se fator e indicador da internacionalização, da transnacionalização e da globalização da educação ou, como exposto por Dale (2004), parâmetro de avaliação do cumprimento da Agenda Global Estruturada para a Educação – AGEE.

O conceito de AGEE alude à efetivação de um controle centralizado das políticas educacionais. Nesse sentido, é relevante a reflexão sobre a importância desse controle para a produção e reprodução da dinâmica capitalista.

#### **2.4 A importância do sistema de educação formal para o capitalismo**

Conforme explica Mészáros (2002, p. 106), o “[...] capital chegou à dominância do reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno”. Não fosse a existência dessa estrutura jurídica, “[...] até os menores ‘microcosmos’ do sistema do capital – antagonicamente estruturado – seriam rompidos internamente pelos desacordos constantes, anulando dessa maneira sua potencial eficiência econômica” (MÉSZÁROS, 2002, p. 107-108). A par dessas considerações, pode-se compreender que o “[...] Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista [...]”, visto que a existência dessa instituição é condição para a preservação da propriedade dos meios de produção – principal pilar de sustentação desse modo societário (MASCARO, 2013, p. 19).

Observa-se, nesse sentido, “[...] uma genuína *interdependência* entre o funcionamento do Estado e as exigências objetivas da reprodução material na estrutura da divisão social do trabalho prevalente” (MESZAROS, 2012, p. 495, grifo do autor). Nas palavras de Mascaro (2013, p. 47), o Estado “[...] é ao mesmo tempo um constituinte e um constituído dos movimentos contraditórios das lutas de classe, porque é atravessado por elas”. Portanto, perpassado “[...] pelas pressões e pelos conflitos sociais de modo específico, o Estado pode se revelar um opositor de determinadas relações econômicas do capital” (MASCARO, 2013, p. 23).

À medida que o Estado contribui para a estabilização do sistema capitalista, em termos de preservação do movimento ininterrupto de valorização de valor, está contribuindo para a própria preservação. É o que ocorre em

momentos de crise, quando há uma requisição ainda maior do Estado, “[...] que se faz presente através de políticas de incentivos fiscais, subsídios de toda ordem, financiamentos com taxa de juros reduzida e investimentos necessários para a estabilização do sistema como um todo” (PANIAGO, 2012, p. 62).

As teorizações de Bourdieu (2014) permitem o reconhecimento do Estado enquanto um agente social de diferenciado poderio regulador. Na perspectiva do autor, o Estado exerce papel de relevo no exercício da regulação social,<sup>39</sup> porque concentra em si o poder de violência física (capital de coerção), bem como o poder de violência simbólica (capital simbólico), que se situa “[...] na ordem do conhecimento e do reconhecimento” (BOURDIEU, 2014, p. 259).

O Estado acumula em si diferentes formas de capital, tais como o capital militar, econômico, social e o informacional. A acumulação “[...] pelo mesmo poder central de diferentes espécies de capital gera uma espécie de metacapital [...]” – um “poder acima dos poderes” (BOURDIEU, 2014, p. 266), o que permite ao Estado atuar sobre a produção e reprodução dos campos e formas de capitais. Por isso, o entendimento de que o Estado é um campo do poder: um “poder sobre os poderes” (BOURDIEU, 2014, p. 266). Entretanto, o mesmo autor esclarece que, embora seja um meta-ator social, o Estado pode apenas “[...] dominar parcialmente o funcionamento dos diferentes campos [...]” (p. 298). Em outros termos, o Estado não determina totalmente o funcionamento dos variados capitais e campos, visto que eles têm relativa autonomia.

O Estado, desse modo, “[...] se enreda em práticas materiais de repressão e de constituição ideológica”, tendo em vista que a prevalência de uma “[...] classe na exploração econômica e no domínio político não pode se bastar apenas na repressão estatal, mas sobretudo na vivificação ideológica<sup>40</sup>, por toda

---

<sup>39</sup> O sistema de regulação social “[...] em suas formas institucionais, é extremamente complexo, ramificado e contraditório” (HIRSCH, 2010, p. 116). Na sociedade capitalista, pode ser compreendido como “[...] o equilíbrio provisório de interesses antagônicos e a adaptação da ação conflitiva aos requisitos da acumulação do capital” (HIRSCH, 2010, p. 113). Resulta “[...] de correlações sociais de forças e, ao mesmo tempo, retroage sobre elas, sobre os níveis de confrontações e as possibilidades políticas dos diferentes grupos sociais” (HIRSCH, 2010, p. 116).

<sup>40</sup> Para Mészáros (2012, p. 65, grifos do autor), ideologia é “[...] *consciência prática inevitável das sociedades de classe*” organicamente “[...] relacionada com a articulação de conjunto de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos”. Ao se materializar em discursos ideológicos, a ideologia exerce forte influência nos processos da realidade objetiva e, por isso, consiste em um complexo determinado e determinante do metabolismo social. A ideologia pode estar articulada aos interesses da classe trabalhadora ou pode estar articulada aos interesses das classes dominantes. Elas desempenham um papel ativo e vital no processo de reprodução social (MÉSZÁROS, 2012).

a sociedade, de seus valores, de sua inteligibilidade operacional e de sua forma de reprodução social” (MASCARO, 2013, p. 66).

O “[...] Estado não é um simples instrumento de coerção, mas um instrumento de produção e reprodução de consenso, encarregado de regulações morais” (BOURDIEU, 2014, p. 203). A associação do pensamento de Bourdieu (2014) com o de Nye Jr (2004) permite inferir que o Estado opera tanto por mecanismos de *hard power* (expressos pela utilização da força física) quanto por estratégias de *soft power* (voltadas à construção de acordos e consensos).

Diferentemente do poder de coerção física, que é saliente e oferece riscos à coesão social, o poder simbólico é um tipo de “poder invisível” (BOURDIEU, 2014, p. 224). Diz respeito a “[...] esse poder que se exerce de maneira tão invisível que até nos esquecemos de sua existência e que aqueles que o sofrem são os primeiros a ignorar sua existência já que ele só se exerce por se ignorar sua existência” (BOURDIEU, 2014, p. 224). Nas palavras de Bourdieu (2009, p. 8), “[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido [...]”.

Para Bourdieu (2014), a forma de dominação simbólica – suave – tende a ser mais eficaz, visto que os “[...] contratos mais seguros são os tácitos, inconscientes”. São aqueles que “[...] não se assinam, os que não se percebem como tais” (p. 237). Por todos esses motivos, entende-se que o capital simbólico ocupa uma posição primordial no exercício de regulação estatal, se comparado ao poder de coerção física.

Enquanto o sistema de internalização capitalista for eficiente:

[...] assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Importante ressaltar que as relações de força são ao mesmo tempo relações simbólicas. Bourdieu (2014, p. 226) expõe que obedecer a um ato de violência “[...] supõe um ato de conhecimento, que é ao mesmo tempo um ato de reconhecimento”. Em reconhecimento, “[...] há, evidentemente, ‘conhecimento’: isso quer dizer que quem se submete obedece, dobra-se a uma ordem ou a uma disciplina, opera uma ação cognitiva” (BOURDIEU, 2014, p. 226). Assim,

desmistifica o autor, “[...] não há efeito físico que não se acompanhe, no mundo humano, de um efeito simbólico” (p. 259).

Por intermédio do capital de coerção e do capital simbólico, o Estado influencia na formação das estruturas mentais, “[...] isto é, nas categorias fundamentais de percepção, nos princípios de visão e de divisão [...]” (BOURDIEU, 2014, p. 476). Dessa maneira, o Estado cria a ordem, bem como a aceitação e o respeito social a essa ordem – o *obsequium* – nas palavras de Bourdieu (2014, p. 68).

Por ser um “banco central de capital simbólico<sup>41</sup>” (BOURDIEU, 2014, p. 175) – de força social que é “[...] capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 2009, p. 15) – o Estado consegue “[...] produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente – não há um guarda atrás de cada automobilista, como se costuma dizer” (BOURDIEU, 2014, p. 229).

Uma das vias estatais de efetivação de poder simbólico e de modelação de estruturas mentais são as políticas públicas. Política pública consiste em uma ação estatal ativamente influenciada pela sociedade civil, formulada para atender a demandas sociais legítimas. Refere-se, assim, a “[...] um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade [...]” (PEREIRA, 2008, p. 95). Servem à amenização das expressões da questão social, bem como à concretização de direitos conquistados pelas classes populares. Nas palavras de Pereira (2008, p. 101), as políticas públicas “[...] têm como uma de suas principais funções a concretização de direitos de cidadania conquistados pela sociedade e amparados pela lei”.

Dentre as políticas públicas, estão as políticas de educação. O Estado produz e codifica a política pública e social de educação, assim como faz com o “[...] código de trânsito, código linguístico, gramatical etc. [...]” (BOURDIEU, 2014,

---

<sup>41</sup> O conceito de capital simbólico “[...] foi elaborado por Pierre Bourdieu desde seus primeiros trabalhos, empreendidos no final da década de 1950 e no início dos anos 1960, sobre o Béarn e sobre a sociedade cabila na qual o acúmulo de capital simbólico é, de acordo com Bourdieu, a única forma possível de acúmulo; tal conceito permeia quase toda a sua obra e ostenta, sem qualquer dúvida, a grife de Bourdieu” (MARTIN, 2017, p. 109-110). A definição de capital simbólico é uma difícil tarefa porque esse tipo de capital “[...] possui propriedades bastante particulares e diferentes das outras espécies de capital: não é uma espécie de capital semelhante à do capital econômico, do capital cultural e, também, do capital social; ele é, por sua vez, particularmente lábil, frágil e vulnerável. De acordo com a explicação de Bourdieu, tal fragilidade deve-se ao fato de que ele é ‘um capital alienado por definição, um capital que se apoia necessariamente nos outros, no olhar e na fala dos outros’” (MARTIN, 2017, p. 111).

p. 233). A política de educação formal integra a educação<sup>42</sup> ou o sistema de internalização capitalista. Explica Mészáros (2008, p. 53) que os processos de internalização ou de aprendizagem:

[...] comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias.

O sistema de internalização é importante para “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Em acordo com Mészáros (2008, p. 53), apenas uma pequena parte desse sistema de internalização está diretamente ligada à educação formal – o que não confere ao sistema escolar um papel, necessariamente, de menor relevância. Nessa linha de pensamento, Tonet (2012, p. 141) reitera que “[...] a educação escolar é apenas uma forma da educação. A educação, em sentido amplo, se efetiva em todos os espaços da vida social”.

Na esteira do processo educacional, delega-se à educação formal a incumbência de “[...] produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Em outras palavras, “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos

---

<sup>42</sup> Em sentido ontológico, ou seja, abstraído das formas históricas socialmente estabelecidas, a educação é entendida como complexo advindo da categoria trabalho. Segundo Lukács (1981a), a educação é um processo absolutamente ineliminável da vida social porque o homem, diferentemente dos animais, não herda em sua carga genética as informações que precisa para se manter vivo. Consiste em um dos pores teleológicos secundários, ou seja, aqueles que “[...] não visam a transformar, explorar, etc. um objeto natural, mas tencionam, ao invés, induzir outros homens a executar a posição teleológica desejada pelo sujeito que fala” (LUKÁCS, 1981b, p. 2). Os homens, “[...] não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio” (TONET, 2016, p. 144).

de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor).

Segundo Althusser (1983, p. 58), a reprodução da força de trabalho também compreende a:

[...] reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, é uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes de exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também ‘pela palavra’ o predomínio da classe dominante.

Em conjunto com:

[...] técnicas e conhecimentos, apreendem-se na escola as ‘regras’ do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar; as regras de moral e consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1983, p. 58).

Nesse sentido, identifica-se que a educação escolar vem contribuindo para o fortalecimento dos canais de *soft power* e, portanto, com a possibilidade de o Estado exercer a regulação sem precisar fazer uso da força e pôr em risco a coesão social necessária ao capital. É importante esclarecer que, antes de ser um fenômeno atual e contemporâneo, a funcionalidade das instituições formais de ensino para o modo societário capitalista se expressa desde os primórdios dessas instituições.

Garcia *et al.* (2017) esclarecem que o surgimento da escola pública, na segunda metade do século XIX, está diretamente relacionada à luta de classes na França e resulta de necessidades de preservação da forma social capital, em especial de duas delas: a) a de fortalecer a unidade nacional necessária à guerra entre nações motivada pelo movimento imperialista, e b) a de enfraquecer o internacionalismo do movimento operário e, por decorrência, a ameaça socialista. Evidencia-se, assim, que o processo de construção da escola pública universal, obrigatória, laica e gratuita, marcado pela intensificação da luta de classes entre a burguesia e o proletariado, “[...] está articulado à necessidade de

formação do cidadão moderno – apto a servir a pátria e favorável às necessidades imperialistas, bem como contrário às intenções socialistas” (GARCIA *et al* 2017, p. 177).

Contudo, é relevante observar, conforme aponta Azevedo (2002, p. 2), que a educação, “[...] antes de ser somente um setor do Estado, é uma conquista popular extraída a duras penas”, além de reconhecer a autonomia relativa das instituições escolares frente às determinações de reprodução da sociedade capitalista. Como explicam Bourdieu e Passeron (1975, p. 189), ao abordarem o sistema de “dependência pela independência”, conceder:

[...] ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da ‘sociedade global’, é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente.

A par dessas considerações, fica evidente a imprescindível contribuição das instituições de educação formal e não formal para a atuação da regulação estatal e, por conseguinte, para a reprodução das relações de produção capitalistas. Emerge desse panorama o interesse na regulação das políticas educacionais mundiais e a motivação para a construção de uma AGEE.

## **2.5 A nova pedagogia da hegemonia como conteúdo da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação: notas sobre o projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via**

Relacionando as teorizações de Dale (2004) com as de Neves (2005), é possível compreender que as tendências apresentadas pela AGEE estão fundamentadas na nova pedagogia da hegemonia (NPH), projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via. Como já apresentado, o neoliberalismo de Terceira Via, cujo principal representante é Anthony Giddens, pode ser compreendido como uma vertente neoliberal desenvolvida no final da década de 1990. Por incorporar em seu constructo a preocupação com a sustentabilidade ambiental, por exemplo, a Terceira Via consiste em um tipo de neoliberalismo

mais sofisticado e ajustado às necessidades atuais do sistema capitalista. Objetiva a renovação da relação entre o Estado e a sociedade civil, de forma que o Estado não deveria centrar em si as demandas sociais, mas se despir dessas responsabilidades por intermédio da autonomização da sociedade civil.

Nesse contexto, há uma readequação da função pedagógica do novo Estado de Terceira Via para que este passasse a “[...] assumir a ação pedagógica de propagar a ‘nova cultura cívica’ no interior dessa ‘sociedade civil ativa’, estimulando o empreendedorismo social e o voluntariado [...]” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 227). Reforça-se também “[...] um aspecto ‘político’, ‘repolitizador’, qual seja, o de estimular os indivíduos a agirem antes e independente do Estado diante de problemas socioeconômicos cuja resolução pode estar ao seu alcance” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 228). Logo, o Estado passa a ter um caráter pedagógico e tem-se a formação do “novo Estado educador” (GROPPO; MARTINS, 2008).

Nas palavras de Neves (2005, p. 26, grifos do autor), na condição “[...] de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*<sup>43</sup>, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”. A nova pedagogia da hegemonia se refere, portanto, ao projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via, que busca o estabelecimento de uma nova relação entre sociedade civil, Estado e mercado, caracterizada pelo protagonismo da sociedade civil no exercício da amenização das manifestações da questão social.

A atuação do novo Estado educador de Terceira Via é guiada pela necessidade de criação de novas subjetividades e sujeitos políticos, “[...] com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina” (NEVES, 2005, p. 59).

A NPH constitui um projeto educacional amplo, em que os sistemas de educação formal fazem parte. A visão deveras profusa sobre educação que encontra espaço em Neves (2005) converge com a de Mészáros (2008). Este

---

<sup>43</sup> Para a construção do conceito de nova pedagogia da hegemonia, Neves (2005) está fundamentalmente embasada nas contribuições de Gramsci, em especial, nas suas categorias de Estado ampliado, hegemonia, sociedade civil, bloco histórico e revolução passiva. Nos termos da autora: “Esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado” (NEVES, 2005, p. 26).



autor, respaldado nas reflexões de Paracelso, entende que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (p. 53).

Emerge, nessa conjuntura, uma das categorias centrais do neoliberalismo de Terceira Via: o conceito de sociedade civil ativa. Para a efetivação desse novo pacto social, seria necessária a formação de um novo sujeito, um sujeito ativo – o conceito de sociedade civil ativa. O cidadão ativo é aquele que age menos na reivindicação de direitos e mais na prestação de serviços. A questão, assim posta, se resolveria na promoção de:

[...] ações como ajuda mútua, colaboração entre classes e harmonização, nas quais os voluntários das organizações não-governamentais são exemplos ideais. Este incentivo à participação cidadã colaborativa é um dos principais elementos desta recriação da ‘sociedade civil’ [...] (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 224).

Para tanto, a NPH atua na obtenção de consenso sobre os novos significados de cidadania, democracia, sociedade civil e participação (NEVES, 2005). Destaca-se o exemplo do conceito de participação nas políticas públicas brasileiras nas últimas décadas do século XX. No contexto dos anos 1980, a luta pelo aumento da participação social mirava a interferência nas tomadas de decisões e nos rumos político-econômicos do país. Nos anos 1990, o conceito de participação social é refuncionalizado pelas organizações internacionais em direção à promoção da sociedade civil ativa. Como esclarece Martins (2009, p. 60):

As forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e não como um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido, como recomendado pelo pensamento hayekiano ortodoxo e praticado por vários governos eleitos pelo voto popular no centro e na periferia.

O novo Estado educador de Terceira Via deve atuar em parceria com a sociedade civil. A intenção subjacente a essas parcerias seria “[...] estimular a auto-organização das comunidades – ou seja, incentivando e sendo parceiro das organizações na solução dos seus próprios problemas localizados e pontuais” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 227).

A ideia é a de que as coletividades atingidas pelos males sociais devem ser capazes de se mobilizar com solidariedade para solucionar os problemas (GIDDENS, 1998). Aproxima-se, dessa maneira, do conceito de capital social, entendido pelas Ols como a “[...] ‘capacidade’ de articulação de grupos de indivíduos e/ou comunidades locais para resolver problemas sociais imediatos, revertendo a pobreza em uma atitude não passiva diante do Estado” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 229).

Assim, no contrato social proposto pela Terceira Via, o Estado deve enfrentar as mazelas sociais estabelecendo:

[...] parcerias com entidades da ‘sociedade civil’ para, acima de tudo, gerar uma nova subjetividade nas quais os indivíduos assumem responsabilidades de lidar com questões coletivas antes do Estado – desenvolvendo, em especial nas comunidades com problemas sociais, o seu ‘capital social’, ou seja, a capacidade da coletividade se mobilizar para resolver suas dificuldades (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 227).

Busca-se formar o cidadão ativo, criativo, corajoso e empreendedor, capaz de angariar alternativas às intempéries sociais independentes do Estado. No documento do BM intitulado Estratégias para o Setor Educacional, publicado em 1999<sup>44</sup>, está claro o desafio elencado por essa agência para o setor da educação: “[...] criar aprendizes que sejam, por um lado, empreendedores, ágeis e dispostos a aceitar riscos [...]” e, por outro, que “[...] sejam engajados no setor privado num panorama maior de atividades educacionais (tais como treinamento no trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais)” (ROBERTSON, 2012a, p. 288).

Trata-se de criar,

[...] via educação, este novo indivíduo capaz de assumir uma postura responsável e ativa diante das vicissitudes do mundo capitalista instável e conturbado, um cidadão capaz de articular diversos saberes e informações para tomar decisões relativas ao seu cotidiano e sua vida coletiva mais imediata, capaz mesmo de reciclar, sempre que necessário, antigos valores e hábitos e tomar uma postura mais realista e efetiva na realidade sempre mutante. Trata-se de gerar o indivíduo ‘repolitizado’, tanto

---

<sup>44</sup> BANCO MUNDIAL. *Education sector strategy*. Washington: Banco Mundial. 1999. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education\\_strategy\\_1999.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/education_strategy_1999.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

quanto o indivíduo empreendedor, seja no aspecto social, seja no econômico (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 228).

Em resumo, com foco na formação de subjetividades, as políticas utilizam a educação como campo estratégico para a formação do cidadão ativo e reflexivo, ou seja, do sujeito: a) polivalente, criativo e empreendedor; que atende às novas necessidades do setor produtivo; e b) que, ao invés de reclamar direitos junto à instituição estatal, seja proativo, e saiba atuar na resolução de problemas da comunidade em que vive, contribuindo para a legitimação do afastamento do Estado de suas tarefas sociais. Os documentos que compõem a AGEE são favoráveis à educação voltada ao desenvolvimento do capital social, importante à sociedade na qual o Estado não provê os serviços compatíveis às necessidades da população.

A partir do exposto, é possível conceber que o produto da proposta educacional das instâncias de regulação supranacional, como a UNESCO, aponta para uma pedagogia focada em competências e na transmissão de valores associados às necessidades do reordenamento do setor produtivo e readequação do papel do Estado, em detrimento da transferência de conteúdos escolares aos alunos. A atenção se volta para o desenvolvimento de “[...] habilidades nos alunos, futuros trabalhadores que devem estar aptos às formas mais flexíveis de organização do trabalho, onde as especializações e, portanto, as formas de ensinar fundadas na apreensão de conteúdos já não atendem mais” (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Conforme Mészáros (2008), a educação na forma social do capital está intrinsecamente atrelada aos processos sociais de reprodução do capital e, por isso, a principal função da educação na sociedade capitalista está centrada na internalização dos valores próprios dessa sociedade e não na transmissão de conhecimentos.

Antes de ser uma particularidade desse momento histórico, a internalização dos preceitos necessários à reprodução do capitalismo, pleiteada pela NPH, é própria da função social da educação e da educação formal na sociedade capitalista. Para Mészáros (2008, p. 44), a questão crucial, “[...] sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Dito de outro modo, “[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma

questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor). Na sociedade capitalista, é tarefa da educação, seja ela formal ou não, contribuir para a internalização dos valores específicos a cada momento histórico:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Para Neves (2005, p. 99), a escola é um dos “aparelhos privados de hegemonia” e tem “[...] tido papel estratégico na difusão da nova cultura cívica neoliberal [...]”. A escola tornou-se “[...] importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia” (NEVES, 2005, p. 29).

Não obstante à valorosa importância da instituição formal de ensino no sistema de internalização capitalista, é preciso considerar, portanto, que a escola é um espaço contraditório e poroso a processos contra hegemônicos:

Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos (NEVES, 2005, p. 29).

Em entrevista, Saviani afirma que está em vigor uma pedagogia do aprender a aprender, um *slogan* amplamente disseminado pelo relatório Jacques Delors (PAÇO, 2011). Para Saviani, este consiste em um *slogan* para a ignorância, visto que está encaminhando o esvaziamento dos conteúdos destinados à classe trabalhadora (PAÇO, 2011).

Instituições que instigam formas de pensamento mais elaboradas e sofisticadas ficam, predominantemente, circunscritas às classes dominantes,

assim como as vagas e cargos de trabalho de maior prestígio. Em regra, a “[...] qualidade educativa tem sido reservada, nas esferas pública e privada, a uma parcela minoritária da população – para os herdeiros de capital cultural e de capital econômico (que podem pagar)” (AZEVEDO, 2015, p. 75).

Fica evidente, como destaca Resende (2017, p. 327), baseando-se no pensamento de Bourdieu, que a escola não é uma “[...] instituição neutra, responsável pela transmissão de um patrimônio cultural pertencente a toda a sociedade de modo indiviso”. Quando os descendentes das classes mais privilegiadas socialmente alcançam resultados favoráveis em provas escolares padronizadas ou concursos públicos, por exemplo, é como se esses dissessem ao Estado que já estão prontos para ocupar a vaga que lhes foi reservada desde o seu nascimento. A esse respeito, vale destacar o seguinte excerto:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, que se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (BOURDIEU, 1966, p. 46).

Assim, as classes sociais mais privilegiadas e seus herdeiros têm, por condições histórica e socialmente estabelecidas, maior facilidade de converter capital econômico em capital cultural. É nessa perspectiva que, para Bourdieu, o mérito e o dom são socialmente construídos. Há que se destacar ainda que, nas avaliações escolares, estão em jogo:

[...] não somente os conhecimentos e habilidades efetivamente ensinados pela própria escola, mas também um conjunto de normas implícitas, de critérios difusos e inconscientes da percepção social, que configuram um verdadeiro julgamento de classe; muito mais do que a cultura, *uma determinada relação* com a cultura, a qual tem por parâmetro os padrões das classes dominantes [...] (RESENDE, 2017, p. 328, grifos do autor).

Em regra, está posta a ideia de que os estudantes, futuros trabalhadores, precisam portar somente os conhecimentos básicos para o empoderamento e para poderem atuar no mercado de trabalho de forma polivalente. O empoderamento está ligado ao conceito de protagonismo juvenil, divulgado e

disseminado pelos documentos publicados pelo BM (FONSECA, 1998). Reconhece-se, com isso, à luz das considerações de Neves (2005), que, na prática, não está em curso um projeto de educação para todos – máxima amplamente propalada no âmbito das políticas internacionais e nacionais de educação a partir dos anos de 1990 – mas sim, um projeto de educação para todos da classe trabalhadora.

Secundarizando a perspectiva de transmissão de conhecimentos, a educação, nos contornos propostos pela NPH, vem atuando na reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo ajustada aos interesses da classe dominante. O resultado mais imediato da efetivação dessa agenda global de educação parece ser a desqualificação da instituição escolar pública, na perspectiva da classe trabalhadora, e a qualificação desta, na perspectiva do capital, considerando sua funcionalidade à formação da nova sociabilidade. Assim, a máxima da educação básica de qualidade para todos – basilar nos documentos de políticas nacionais e internacionais – efetiva-se como educação básica de qualidade (para o capital) para todos (os da classe trabalhadora).

De forma geral, esta é a lógica própria de um sistema educacional “[...] que tem por função conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2007, p. 56). Na medida em que a escola pública propicia aos membros de sua organização somente os conhecimentos básicos necessários à leitura de manual de instruções, “[...] serve efetivamente à ‘Sociedade’, no sentido de ‘ordem social’ e, portanto, aos interesses pedagógicos das classes que se beneficiam dessa ordem” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 202).

Em suma, a NPH almeja fazer germinar dois movimentos simultâneos: o de silenciamento da voz reivindicativa<sup>45</sup> (por intermédio da “desqualificação da política” (NEVES, 2005, p. 92) como *locus* de luta) e o de desenvolvimento da participação ativa. Interessa, pois, amenizar as manifestações da questão social e promover a coesão popular por meio da autonomização da sociedade civil, sobretudo nos países mais pobres e periféricos, em que Estados nacionais, altamente endividados, têm sua capacidade de investimento em políticas sociais ainda mais limitada. Em outras palavras, almeja-se, por meio desse projeto

---

<sup>45</sup> Para Giddens (1998), o investimento público mais eficiente para estimular a coesão social é o realizado na área da educação.

educacional, no qual se assenta a AGEE, transferir à classe trabalhadora a tarefa de amenizar as manifestações resultantes da contradição entre capital e trabalho.

Como pano de fundo desse raciocínio, fortemente presente no campo das políticas sociais a partir dos anos de 1990, identifica-se a perspectiva do individualismo metodológico: exercício de imputar sobre o agir individual as causas dos fenômenos sociais, como se os sujeitos fossem independentes e isolados do todo social. Sumariamente, o individualismo metodológico pode ser entendido como:

[...] um preceito metateórico atinente ao mundo dos fatos sociais e segundo o qual a explicação de um fenômeno social qualquer só pode ser considerada científica se, por intermédio dela, pudermos reduzir tal fenômeno às ações *intencionais* (particularmente ao grupo das concebidas como racionais) dos indivíduos e à forma como elas interagem (PAULANI, 2005, p. 91, grifo do autor).

Essa perspectiva, partilhada por Hayek e pelo pensamento neoliberal, advoga que o indivíduo precisa da sociedade “[...] para realizar seus fins particulares, mas não pode abrir mão de seu autocentramento. Sua participação na ‘sociedade’ é apenas formal: ele faz parte dela, mas não se sente organicamente a ela ligado” (PAULANI, 2005, p. 81). O indivíduo é determinado pela sociedade, “[...] mas a forma dessa determinação o faz cultivar a sensação contrária da pura e total autodeterminação. No mais das vezes, portanto, age como um solipsista<sup>46</sup>, para quem a existência do mundo externo é vista e sentida como uma ficção” (PAULANI, 2005, p. 81). Entretanto, contraditoriamente, o desenvolvimento das forças produtivas e o aprofundamento da divisão social do trabalho tornam esse “mundo externo” cada vez mais necessário a esse sujeito que se imagina totalmente autodeterminado.

---

<sup>46</sup> Solipsismo: “1 Doutrina segundo a qual a única realidade existente é o eu e suas sensações, sendo os demais elementos (seres humanos, animais e coisas) vistos como meros participantes do seu mundo. 2 Estilo de vida ou costumes de quem vive só” (MICHAELIS, 2018, p. 1).

### 2.5.1 A importância econômica da formação da sociedade civil ativa

No livro *II d'O Capital*, Marx (1985) explica que o produto final do ciclo do capital industrial,  $D'$ , pode ser decomposto em  $D+d$ , sendo  $D$  a quantidade de dinheiro adiantada que será prontamente repostada para a iniciação de um novo ciclo e  $d$  a expressão monetária da mais-valia, resultante da exploração da força de trabalho (FT) do processo de produção. Esse  $d$ , por sua vez, não ficará por completo ao capitalista individual que o produziu, via junção entre meios de produção MP e FT. Como condição para a realização do capital produzido, o  $d$  precisará ser repartido, ainda que de forma involuntária, com o setor comercial e o estatal (via impostos), por exemplo. Essa é a principal forma de concentração de capital econômico no Estado.

A despeito de o Estado ser, via de regra, um setor improdutivo de capital, tendo em vista que sua atividade não resulta em produção de mais-valia, há momentos em que governos podem funcionar como capitalistas industriais, na medida em que “[...] empregam trabalho assalariado produtivo em minas, estradas de ferro, etc. [...]” (MARX, 1983, p. 72). A Petrobrás<sup>47</sup>, por exemplo, emprega força de trabalho assalariada para a produção de mais-valia e os salários dos trabalhadores não são pagos com impostos, mas com parte de capital-monetário adiantado.

O raciocínio aqui oferecido é o de que, por meio de um processo educacional (de inculcação ideológica e formação das estruturas mentais) voltado para a formação de uma sociedade civil ativa – ou seja, de uma sociedade composta por sujeitos capazes de atuarem sobre os problemas sociais de forma autônoma e independente da interferência estatal – o Estado consegue economizar as quantias de  $d$  (mais-valia) que gastaria com a promoção de políticas públicas e sociais (as quais se direcionam à amenização das expressões da questão social e promoção da coesão desta). Em posse de maiores quantidades de  $d$ , o Estado pode depositar essa quantia de capital econômico no setor produtivo de capital, a exemplo dos grandes bancos

---

<sup>47</sup> A Petrobrás ou Petróleo Brasileiro S.A. é uma empresa, cujo acionista majoritário é o governo do Brasil. Define-se como “[...] uma sociedade anônima de capital aberto que atua de forma integrada e especializada na indústria de óleo, gás natural e energia”. Atua “[...] nos segmentos de exploração e produção, refino, comercialização, transporte, petroquímica, distribuição de derivados, gás natural, energia elétrica, gás-química e biocombustíveis” (PETROBRÁS, 2018, p. 1).



internacionais, como vêm fazendo os Estados nacionais no pagamento da dívida externa, em especial os periféricos e mais endividados.

Dito de outra maneira, imputar à classe trabalhadora a tarefa de amenizar as manifestações da questão social, tal qual a pobreza, faz com que o Estado possa reduzir o financiamento das políticas públicas, abrindo a possibilidade para este aumentar a transferência de verbas aos setores privados. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que o Estado financia os setores privados (produtivos de mais-valia), ele é por estes financiado, haja vista que o Estado é nutrido com parcelas de mais-valia (d), recolhidas na forma de impostos (MARX, 1985).

Importante salientar ainda que, especialmente em momentos de crise econômica, o agravamento da questão social articulado à ideologia capitalista faz emergir um apelo à criatividade individual e à busca de novas alternativas locais de subsistência, como formas de geração de fontes de valorização do valor e maneiras de aliviar as consequências do aprofundamento das mazelas sociais.

Reforça-se, portanto, a relação de dependência mútua existente entre o Estado e o sistema capitalista. Nessa linha de pensamento, não há como visualizar o público sem o privado e vice-versa, visto que estas são esferas em contínua interconexão, intensificada com o avanço das políticas neoliberais e as parcerias público-privadas. As teorizações de Gramsci (2002) apontam também para o entendimento acerca da complementariedade entre o público e o privado. Segundo ele, o Estado ampliado seria composto pela sociedade civil (da qual faz parte o setor privado) e pela sociedade política (composta pela máquina estatal). Logo, ambos são partes da mesma estrutura: o Estado.

Na esteira de Marx, todavia, ainda que os investimentos nos setores públicos sejam de significativa importância para a coesão social, o que determina a abrangência do público é o privado, já que é nessa conjuntura que ocorre a produção de mais-valia. Sendo o capital econômico destinado pelo Estado para o funcionamento dos setores públicos, frações de mais-valia predominantemente produzidas pelos setores privados, o alargamento dos setores públicos (como alude o ideário dos Estados de “bem-estar social<sup>48</sup>”) podem avançar somente

---

<sup>48</sup> Também conhecido como *Welfare State*, o Estado de bem-estar é entendido, hegemonicamente, como a “era de ouro do capitalismo”, ou os “30 anos dourados”. Teve início

até o limite que garante a integridade dos setores privados ou produtivos de capital (produtores de mais-valia ou d).

Chega-se, nesse sentido, à importância econômica da sociedade civil ativa, a uma possível motivação de razão econômica do projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via, chamado por Neves (2005) de “nova pedagogia da hegemonia”, fomentadora da AGEE, que vem sendo estruturada pelas instâncias de regulação supranacional, especialmente por meio de *benchmarking*.

### 2.5.2 Autonomia relativa do sujeito frente às determinações sociais: incursão introdutória a partir do pensamento de Giorgy Lukács

Como esclarece Tonet (2005, p. 156), pautando-se em Marx e Lukács, “[...] os valores são elementos puramente sociais, e eles não têm, por si mesmos, uma existência objetiva. São os homens que estabelecem o que é bom ou mau, justo ou injusto, melhor ou pior, adequado ou não adequado [...]” (TONET, 2005, p. 157). Assim, segue o autor, mesmo os “[...] valores superiores, ou seja, quanto aos valores mais propriamente espirituais [...]” como os éticos, morais e estéticos não são criações meramente subjetivas, visto que têm fundamento na objetividade (p. 158). Compreende-se, assim, que os valores têm caráter “subjetivo-objetivo” – a gênese dos valores está no campo da objetividade social, embora se manifeste e seja percebido na esfera da subjetividade (TONET, 2005, p. 158). Como sintetiza o autor: “[...] os valores são produzidos pelos homens, de modo social, em momentos e locais diferentes da história do ser social”. Em última instância, “[...] todos têm como referência o processo de autoconstrução humana [trabalho]” (p. 158).

---

após a Segunda Guerra Mundial e término no final dos anos de 1960. Para Lessa (2013), o Estado de bem-estar social é um “mito”. Como explica o autor, nesse período: “O Estado, tal como no século 19, continuou sendo ‘o comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa’, na definição clássica de O Manifesto Comunista. O que vivemos foi rigorosamente o oposto da democratização que prega o ‘mito’ do Estado de Bem-Estar. Este cooptou o movimento operário, domesticando-o; aprofundou as divisões internas dos trabalhadores, enfraquecendo-os no confronto com o capital e com o Estado; fez refluir a consciência operária ao seu patamar mais economicista, possivelmente, da história do movimento dos trabalhadores. Com tudo isso, aplainou o terreno para os anos de neoliberalismo que estavam por vir. A entrada dos sindicatos no Estado não foi a alegada conquista de parte do poder pelos trabalhadores, mas a renúncia à luta revolucionária pelas suas lideranças políticas e sindicais mais importantes. Foi, em uma sentença, uma vitória histórica da burguesia sobre o proletariado, cujas nefastas consequências vivemos até hoje, meio século depois” (LESSA, 2013, p. 88-89).

Com base nessa compreensão, é possível afirmar que os valores transmitidos para a formação do sujeito ativo espelham as alterações no campo da produção da vida humana, ou seja, na esfera do trabalho. Foram as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho que tornaram necessária a formação desse novo trabalhador, constituído por essas novas estruturas mentais. Tal como assevera Gramsci (1991), mudanças na forma de organização do trabalho implicam a necessidade de instauração de um novo tipo de homem, adaptado às novas necessidades do setor produtivo.

Entretanto, os “[...] agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 28). Eles “[...] têm disposições adquiridas”, que Bourdieu (2007, p. 28, grifos do autor) chama de *habitus*, “[...] isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo”. O conceito de *habitus*, trabalhado por este autor em suas primeiras pesquisas, diz respeito a um conjunto de mensagens provindas do meio e assimiladas pelos sujeitos ao longo da vida, que servem de base para respostas e tipos de comportamentos. Assim, as respostas dos atores sociais são elaboradas por intermédio do conjunto de incorporações que têm acumulado em si, ou seja, do seu *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

A par do conceito de *habitus*, entende-se que, por mais que o Estado capitalista se empenhe na construção de estruturas mentais, via inculcação de valores por meio das instituições educacionais formais, por exemplo, o sujeito tende a ter certa autonomia no processo. Sempre existe uma reserva de decisão do indivíduo e o *habitus* não é “[...] uma aptidão natural, mas *social* que é, por a mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições de poder” (WACQUANT, 2017, p. 214-215, grifos do autor). Conforme Spi (1956, *apud* WACQUANT, 2017, p. 214-215, grifos do autor), o *habitus*:

‘[...] é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo’.

As explicações acerca da existência dessa autonomia relativa também são buscadas em Lukács<sup>49</sup> (1981a). Para o autor, a ação humana é parcialmente determinada pelas relações sociais, caso contrário não haveria alternativas à perpetuação do capital. Para rebater as afirmativas que direcionam para a compreensão de uma completa determinação, ele defende a necessidade de se apoiar na categoria trabalho em seus pormenores. Com base no capítulo 5 de **O Capital**, no qual Marx se dedica à análise da categoria trabalho, Gyorgy Lukács escreveu o texto intitulado “O trabalho”, que integra a obra **Para uma ontologia do ser social**, no qual realiza uma discussão e detalhamento aprofundado dessa categoria.

Nessa obra, Lukács (1981a) explica que o fator distintivo entre homem e os demais seres da natureza é a categoria do trabalho. Isso porque é ela que permite a origem do ser social, via salto ontológico e, a partir deste, o progressivo distanciamento (mas nunca rompimento) do homem de suas barreiras naturais.

O autor ainda expõe que o ato do trabalho, bem como todas as práxis dele derivadas, é composto por duas faces díspares, porém inseparáveis: a teleologia (que se refere ao ato de planejar e pôr um fim a uma ação) e a causalidade (diz respeito à ação humana de agir sobre a natureza). Ele indica ainda a existência de dois tipos de teleologia: a primária e a secundária. A teleologia primária se refere à ação direta do homem sobre a natureza, com o objetivo de transformá-la. Já a teleologia secundária diz respeito à ação dos homens sobre os homens (a educação pode ser compreendida como uma ação teleológica secundária). O objeto dessa finalidade secundária:

[...] já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir uma posição teleológica que tenha, porém, como objetivo alguns objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas (LUKÁCS, 1981a, p. 20).

Considerando que somente os homens realizam a atividade do trabalho, a teleologia (ou seja, a capacidade de intencionalmente pôr fim às ações), um

---

<sup>49</sup> Filósofo marxista nascido em 1885, em Budapeste, Hungria. Dentre as suas principais obras, pode-se citar: **Estética**; **Prolegômenos para uma ontologia do ser social** e **Para uma ontologia do ser social**.

dos momentos que compõe o ato do trabalho, é capacidade restrita ao homem. Tal fato significa que nem os animais, nem todo o conjunto dos complexos que compõem a realidade material podem agir intencionalmente sobre o mundo objetivo (LUKÁCS, 1981a).

Tonet (2013, p. 83), na esteira de Marx e Lukács, explica que “[...] a atividade animal tem um limite intransponível: ela jamais atinge aquele patamar em que o animal chega a ser sujeito da sua atividade”. O homem, ao contrário, “[...] ‘faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência’, quer dizer, tem a possibilidade de se distanciar da sua atividade imediata, de estabelecer seus próprios fins e de orientar a atividade no sentido de alcançá-los” (TONET, 2013, p. 83).

Ainda no contexto da atividade do trabalho, Lukács (1981a) esclarece que, para que o homem possa agir sobre um determinado objeto constituinte da natureza, precisa conhecer a maior quantidade possível de nexos causais que o determinam. Tal conhecimento é proporcional às chances de sucesso que terá com a atividade planejada, ou seja, quanto mais nexos causais conseguir conhecer, maior é a probabilidade de o homem conseguir realizar na materialidade o que planejou idealmente. Contudo, mesmo quando conhece boa parte dos nexos causais, o indivíduo pode optar por não fazer o que havia planejado. O não fazer, portanto, é uma das inúmeras alternativas que se apresentam ao homem no ato do trabalho.

O reconhecimento da categoria da alternativa apresenta as bases ontológicas para se rebater a tese da determinação absoluta dos sujeitos (LUKÁCS, 1981a). O mundo objetivo apresenta ao homem inúmeras possibilidades que, por sua vez, apresentam um conjunto de alternativas a ele. O que equivale afirmar que a ação humana não é completamente determinada pelas relações sociais postas e, ao mesmo tempo, não é completamente descolada e autônoma em relação a elas. É a categoria da alternativa, por extensão, que permite ao homem ter uma autonomia relativa frente aos determinantes sociais oriundos do modo de produção capitalista. Cabe ao ser social decidir conscientemente se realizará o ato planejado ou não (LUKÁCS, 1981a).

Os homens são seres determinados socialmente, apesar de agirem com certa autonomia relativa. Desse modo, a consciência humana não opta por

alternativas indeterminadamente, como se estivesse alheia às determinações sociais. O que determina, no fim das contas, é a totalidade dessas relações (LUKÁCS, 1981a).

Por fim, do ponto de vista da ontologia do ser social, o homem é sempre um sujeito ativo. Diferentemente dos animais, passivos às designações genéticas e adaptáveis à natureza, o homem interfere e direciona a história, agindo sobre a natureza no sentido de transformá-la – ação que consiste na categoria trabalho (LUKÁCS, 1981a).

Como exposto no decorrer desta seção, a globalização é um fenômeno multifacetário, resultante do desenvolvimento e da complexificação das relações sociais do tipo capitalista. Um dos principais agentes da globalização são as instâncias de regulação internacional, em especial as organizações internacionais. Com ações voltadas para a edificação de consensos e acordos multilaterais, organizações como o BM e a OCDE, vêm atravessando fronteiras e exercendo alto poder de regulação sobre as políticas mundiais.

Dentre os rebatimentos da globalização no campo da educação, localiza-se a tendência à homogeneização das agendas educacionais e à formação de uma AGEE, estruturada por eventos e documentos de política educacional publicados a partir da década de 1990. Como o conteúdo dessa agenda global, identifica-se com o projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via, também denominado de “nova pedagogia da hegemonia”, cujo objetivo centra-se na autonomização de sujeitos e na formação de uma sociedade civil ativa, combinada ao afastamento progressivo do Estado de suas tarefas diretas para a amenização das expressões da questão social. O homem, entretanto, não é um ser totalmente determinável pelas forças sociais. Por características ontológicas, ele tem certa autonomia na construção da realidade social.

Na sequência tratar-se-á sobre os impactos da globalização no âmbito das políticas públicas brasileiras, em especial no que concerne às políticas educativas para a educação básica.

### 3 A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: PROCESSOS E ATORES SOCIAIS PROMOTORES

Nesta seção, o objetivo é investigar a existência de uma AGEE no Brasil. São analisados documentos de políticas nacionais e internacionais, a partir dos anos de 1990, com a finalidade de apurar a sintonização das políticas educacionais brasileiras com as recomendações das instâncias de regulação supranacional, contidas na AGEE. Ao mesmo tempo, torna-se necessário problematizar a autonomia do Estado brasileiro no planejamento e formulação das políticas educacionais nacionais na contemporaneidade. Para tanto, parte-se da análise da noção de campo, apresentada por Pierre Bourdieu.

Todo campo, para assim ser chamado, precisa ter um objeto de disputa reconhecido por todos os agentes que o compõem. Nas palavras de Bourdieu (1983, p. 155, grifos do autor): “*Chamo de campo um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto*”.

Além disso, o campo deve conter um conjunto de regras claras e específicas, amplamente identificado pelos membros desse espaço. De acordo com Bourdieu (2007, p. 20-21), o campo é um “[...] mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. Para ele, o “[...] campo é um jogo no qual as regras estão elas próprias postas em jogo” (p. 29).

O campo é habitado por agentes sociais de interesses distintos. Esse fator caracteriza-o como uma zona de disputa, “[...] um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2007, p. 23). É exatamente essa disputa que mantém o campo vivo e em funcionamento. Dessa forma, tem-se que a “[...] luta permanente no interior do campo é o motor do campo” (BOURDIEU, 1983, p. 157). É possível observar, com isso, que um “[...] campo não se orienta totalmente ao acaso”: seu fluxo é orientado pelas relações objetivas travadas entre os seus agentes (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Cada campo possui “[...] uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Por isso, existem vários tipos de campos, “[...] o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os

agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2007, p. 20-21, grifos do autor). O objetivo do confronto entre os agentes “[...] reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital” (LAHIRE, 2017, p. 65).

Lahire (2017, p. 65, grifos do autor), ao abordar o conceito de campo em Bourdieu, assinala ainda que cada um tem um *habitus* próprio “[...] *habitus* filológico, *habitus* jurídico, *habitus* futebolístico, etc.)” e apenas “[...] os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele”.

Os agentes que integram esses campos retêm consigo uma quantidade desse capital específico. O volume de capital armazenado por cada agente determina o seu poder e a sua posição. Assim, o poder dos agentes depende da magnitude do capital que possuem, de forma que, quanto maior a quantidade de capital retida, maior o poderio e as possibilidades dos agentes de influenciarem no estabelecimento das regras que determinam o funcionamento do campo. Os agentes, portanto, fazem o campo, mas de acordo com a posição em que ocupam dentro dele. As “[...] práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo” (LAHIRE, 2017, p. 65). Entre as práticas invariantes:

[...] encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem às dos dominados (e, entre eles, mais particularmente, dos ‘recém-chegados’ no campo). Essa oposição pode assumir a forma de um conflito entre ‘velhos’ e ‘novos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’, ‘conservadores’ e ‘revolucionários’, etc. (LAHIRE, 2017, p. 65).

Nesse ponto, é possível identificar uma aproximação com Marx (2011, p. 25), quando o autor, em **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**, assevera que os homens fazem a sua história, mas “[...] não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Os campos não são estruturas estanques e imunes às interferências de outros campos – eles sofrem influências permanentes, que lhes conferem uma autonomia relativa. Por isso:



A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, importa saber:

[...] qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2007, p. 21).

A interferência de um campo sobre outro dá-se via tradução e reinterpretação, de maneira que a autonomia relativa do campo está relacionada ao seu “poder de refração”, ou seja, à sua competência em frear ou alterar as pressões externas. O campo:

[...] é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas (BOURDIEU, 2007, p. 21-22, grifos do autor).

O nível de reconhecimento da mensagem externa indica o poder de refração e o grau de autonomia de um campo ou organização. Assim, quanto maior for o poder de refração e de retradução de um campo, maior é o seu grau de autonomia e, em regra, maior a capacidade desse campo de alterar o curso das orientações oriundas do macro campo. Como explica Bourdieu (2007, p. 22), “[...] quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis”. Assim, o “[...] grau de autonomia de

um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução” (BOURDIEU, 2007, p. 22).

Transpondo essas reflexões tecidas a respeito do conceito de campo para a análise das relações estabelecidas entre os Estados nacionais, significa dizer que os países com as economias mais desenvolvidas, como os Estados Unidos da América<sup>50</sup>, têm a propensão de comportarem maior poder de refração e, à vista disso, um menor grau de permeabilidade frente às influências políticas externas. Nesse sentido, conforme o poder de refração, alguns países tendem a assimilar de forma mais pura os direcionamentos internacionais, enquanto outros, por motivos diversificados, barram ou modificam a configuração das diretrizes externas.

Como identifica Akkari (2011, p. 16), a “[...] capacidade de regulação e a margem de manobra é notoriamente diferente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento”. Desse modo, também o poder de negociação entre os países não pode deixar de ser desigual.

Em face à internacionalização, permanece ainda mais interdita a rota de pensamento coadunada com a existência de um Estado autônomo em termos econômicos, políticos ou culturais. Uma das marcas da globalização, encaminhada pelo neoliberalismo, é a “[...] subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio” (SANTOS, 2011, p. 31). Mesmo os Estados centrais:

[...] cuja dívida pública tem vindo a aumentar, estão sujeitos às decisões das agências financeiras de *rating*, ou seja, das empresas internacionalmente acreditadas para avaliar a situação financeira dos Estados e os consequentes riscos e oportunidades que eles oferecem aos investidores internacionais (SANTOS, 2011, p. 31).

No que se refere às dimensões políticas da globalização, deve-se atentar, portanto, para o “[...] papel crescente das formas de governo supraestatal, ou seja, das instituições políticas internacionais, das agências financeiras

---

<sup>50</sup> Em termos de tecnologia, em 1988, “[...] dos 280.000 robots industriais existentes no mundo, 257.000 estavam concentrados no Japão, na Europa ocidental e nos EUA” (SANTOS, 1999, p. 291). Isso torna difícil a concorrência com os países centrais e ainda mais impossível a dos países periféricos e semiperiféricos.

multilaterais, dos blocos político-econômicos supranacionais, dos *Think Tanks*<sup>51</sup>, das diferentes formas de direito global [...]” (SANTOS, 2011, p. 43).

Nesse processo de globalização, “[...] os organismos financeiros e monetários internacionais, assim como as gigantescas corporações multinacionais desempenham uma função central” no rompimento das fronteiras e no enfraquecimento do poder de retradução dos Estados nacionais (VALENCIA, 2011, p. 154-155). Nesse contexto:

O Estado-Nação tende a ser desafiado a ajustar-se às propostas, injunções, vantagens ou imposições apresentadas pelas corporações. Em diferentes gradações, conforme a força e autonomia, ou debilidade e dependência da economia nacional, isto é, do Estado-Nação, a corporação adquire maior ou menor presença na maneira pela qual organizam o movem as políticas econômico-financeiras nacionais. Esse contexto em que algumas organizações multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), Grupo dos sete (G7) e outras revelam-se guardiãs da ‘saúde’ econômica mundial e nacional, mas sempre tendo em conta também a garantia das condições propícias ao funcionamento a à expressão das corporações transnacionais. Vistas em conjunto e em suas peculiaridades, as *organizações multilaterais e as corporações transnacionais revelam-se na prática poderosas estruturas mundiais do poder, em geral sobrepondo-se à maioria dos estados nacionais* (IANNI, 2000, p. 12, grifos do autor).

No âmbito dos países periféricos, o neoliberalismo e a abertura de mercado por ele encaminhada acarretaram a diminuição da autonomia e da já baixa soberania dos mesmos:

Para além dos poucos países do Sul que nesta década conseguiram se beneficiar das transformações da economia mundial, a esmagadora maioria perdeu, e uma parte dela atingiu uma situação de colapso que se manifesta de múltiplas formas: na perda da pouca soberania efectiva dos Estados periféricos que ficaram mais e mais sujeitos aos programas de ajustamento estrutural do Banco Mundial e do FMI; na conturbação interna, na violência urbana, nos motins dos esfomeados, na má nutrição; e finalmente na degradação do ambiente que, se não foi originada pela dívida externa, foi quase sempre agravada

---

<sup>51</sup> Azevedo (2015, p. 88, grifos do autor) explica o significado da expressão *think tanks*: “Literalmente, seriam reservatórios ou tanques de pensamento, mas a expressão *think tank* pode ser interpretada como instituto, fundação, associação e congêneres que têm a finalidade de produzir propostas, análises e interpretações, cedendo-as ao Governo, Estado e demais interessados”.

pela necessidade de aumentar as exportações de modo a fazer face aos encargos da dívida<sup>52</sup> (SANTOS, 1999, p. 294).

Os países periféricos e semiperiféricos são, em regra, os que comportam poderes de retradução mais estreitos e estão mais sujeitos “[...] às imposições do receituário neoliberal, uma vez que este é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para a renegociação da dívida externa através de programas de ajustamento estrutural” (SANTOS, 2011, p. 31).

Como solução parcial para a crise e para o controle da dívida externa, os países mais pobres viram-se obrigados a prosseguir com o abandono das culturas de subsistência a fim de promover as culturas de exportação. Nesse sentido, a “[...] exportação agrícola para fazer face à dívida assumiu proporções dramáticas em alguns países. No Brasil, por exemplo, a produção de feijão preto, base da alimentação brasileira, foi negligenciada em favor da produção de soja” (SANTOS, 1999, p. 295). Importante salientar que o “[...] aumento da produção de carne nos países da América Latina tão pouco significou a melhoria da alimentação dos seus habitantes” (SANTOS, 1999, p. 295). Esse é mais um exemplo histórico de que não são as necessidades das pessoas que estão em jogo, mas as do capital (modo societário em que o determinante é o valor de troca e não o valor de uso).

Como explica Santos (2011, p. 35-36):

Por um lado, os Estados hegemónicos, por eles próprios ou através das instituições internacionais que controlam (em particular as instituições financeiras multilaterais), comprimiram a autonomia política e a soberania efectiva dos Estados periféricos e semiperiféricos com uma intensidade sem precedentes, apesar de a capacidade de resistência e negociação por parte destes últimos pode variar imenso. Por outro lado, acentuou-se a tendência para os acordos políticos interestatais (União Europeia, NAFTA, Mercosul). No caso da União Europeia, esses acordos evoluíram para formas de soberania conjunta ou partilhada. Por último, ainda que não menos importante, o Estado-nação parece ter perdido a sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa económica, social e política. A intensificação das interações que atravessam as fronteiras e as práticas transnacionais corroem a capacidade do Estado-nação para conduzir ou controlar fluxos de pessoas, bens, capital ou ideias, como o fez no passado.

---

<sup>52</sup> Como explicita Santos (1999, p. 293): “Em treze anos, a dívida externa dos países do Sul passou de 170 bilhões de dólares em 1975 para 1.200 bilhões em 1988”.

De tal modo que, “[...] embora estejamos ainda relativamente longe de poder constatar empiricamente a existência de um completo e irreversível esvaziamento da autonomia relativa do Estado-nação moderno [...]”, não podemos “[...] deixar de considerar que essa autonomia relativa está sendo cada vez mais desafiada e constrangida pelos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo” (AFONSO, 2001, p. 23). Ainda que haja um relativo aumento da porosidade das fronteiras nacionais, elas continuam sendo absolutamente necessárias ao pleno funcionamento do modo de produção capitalista.

Por um lado, esse “[...] eficiente e flexível mecanismo de extração do trabalho excedente [...]” – que é a forma social capital – não pode reconhecer e admitir fronteiras frente a sua necessidade de expansão (MÉSZÁROS, 2002, p. 103). Por outro, reconhece este autor, o capitalismo não pode renegar sua forma de organização via Estados nacionais, tendo em vista a importância da concorrência e das relações estabelecidas entre os estados para o bom funcionamento do sistema. Embora o poder dos Estados nacionais tenha sido fulcralmente afetado, especialmente no âmbito dos países mais pobres, este não foi eliminado (HOBSBAWM, 1997). Nessa linha de pensamento, Dale, ao ser questionado sobre as mudanças contemporâneas no Estado capitalista, em entrevista concedida a Luís Armando Gandin, em 2013, expõe: “Eu não penso que os Estados vão desaparecer. Eles estão imensamente alterados, mas não desaparecem” (GANDIN, 2014, p. 7).

Os Estados isolados e competitivos constituem um traço básico da forma política capitalista, uma das condições de preservação e continuidade do capital. Assim, não é possível a existência de um Estado mundial ou global, nem mesmo com o extremado avanço das forças globalizantes, já que o sistema de Estados e a multiplicidade de Estados é condição insuperável ao capital (HIRSCH, 2010).

Considerando que o Brasil integra “[...] de maneira subalterna – o grupo dos países capital-imperialistas”, atuando, principalmente, na exportação de *commodities* na divisão internacional do trabalho” (FONTES, 2010, p. 303, grifos do autor), e considerando que as instâncias de regulação supranacional vêm determinando, de forma substantiva, as regras do jogo no campo das políticas educacionais mundiais contemporâneas, identifica-se a existência de uma AGEE

no Brasil. Dessa forma, pretende-se apreender as expressões dessa agenda global nos documentos de políticas brasileiros e o grau de autonomia do Brasil perante às diretrizes internacionais, em especial às de educação.

### **3.1 A reforma do aparelho do Estado no Brasil e a institucionalização do neoliberalismo**

Como nos demais países da América Latina, o processo de institucionalização do neoliberalismo no Brasil foi encaminhado pela reforma do aparelho<sup>53</sup> do Estado, preconizada pelas Políticas de Ajuste Estrutural (PAE) do BM e FMI. Com isso, o neoliberalismo passou a funcionar também por meio do Estado brasileiro. Pois, como esclarece Mascaro (2013, p. 124), o neoliberalismo “[...] não é uma política dos capitais contra os Estados, é uma política dos capitais passando pelos Estados”. Esse raciocínio é retomado por Dale (2010a, p. 1104, grifos do autor), quando o autor expõe que o neoliberalismo não funciona “[...] *contra* o Estado, mas *através* dele”.

A reforma foi encaminhada por meio da defesa de que esse seria o trajeto mais acertado para tornar o Estado uma instituição eficiente. Segundo o BM (1997), um Estado eficiente seria a peça-chave para a promoção do desenvolvimento sustentável e combate às mazelas sociais.

No Relatório intitulado **O Estado num mundo em transformação**, publicado em 1997, o BM, ao tratar da atuação das agências internacionais sobre as reformas estatais nos países periféricos, assinalou que “[...] o apoio externo pouco pode realizar quando falta a disposição interna de reformar” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 16).

No Brasil, essa “disposição interna de reformar” não faltou aos governantes eleitos a partir da década de 1990. No documento Brasil: um projeto de reconstrução nacional, publicado em 1991, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), já constam os direcionamentos gerais para a adoção do ideário neoliberal no país (COLLOR, 1991).

---

<sup>53</sup> Aparelho do Estado diz respeito à “[...] administração pública em sentido amplo, ou seja, à estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar” (BRASIL, 1995, p. 16).

A neoliberalização estatal é realmente efetivada, entretanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) e continuada por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016<sup>54</sup>) e Michel Temer (2016-). Na compreensão de Boito Júnior (2003, p. 1), o neoliberalismo já chega ao Brasil no formato da Terceira Via. Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no período de 1995 a 1998, havia feito um estágio na Inglaterra e retornou disposto a aplicar os princípios da Terceira Via no processo de reforma do Estado brasileiro. Essa forma de neoliberalismo, baseada na proposta do “capitalismo humanizado”, foi continuada e aprofundada pelos governos de Lula e Dilma, configurando uma espécie de “terceira via da periferia”.

Afirmar a continuidade do ideário neoliberal nesses governos não significa, todavia, igualá-los. Embora compartilhem dos fundamentos neoliberais, há diferenças substantivas entre eles.

No governo de FHC, pode-se considerar que os grandes desafios eram a estabilização da economia e a redução do endividamento estatal crescente. Com justificativas direcionadas a esse intuito, foram encaminhadas reformas e privatizações de empresas estatais (principalmente as dos setores de telecomunicação e de mineração). Ações governamentais de relevo nesse período foram a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)<sup>55</sup> e da política do *superávit* primário, para favorecer o pagamento da dívida – que acabou aumentando enormemente no período de FHC.

Esse governo, em resumo, foi caracterizado pela aplicação da política neoliberal mais dura, em que “[...] o empresariado atuou de forma intensa na sociedade civil, expandindo-se para o campo antes exclusivo das políticas públicas” (FAVARO, 2014, p. 375). Na área da educação, o foco do governo FHC voltou-se para as políticas do ensino fundamental, como o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), a TV Escola e os PCN.

No ano de 2003, iniciou-se o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, numa realidade econômica mundial diferente da qual governou FHC. De forma genérica, o governo Lula exerceu o mandato numa fase de crescimento

---

<sup>54</sup> Dilma Rousseff sofreu um *impeachment* em 31 de agosto de 2016.

<sup>55</sup> O objetivo divulgado da LRF foi evitar que Estados e municípios gastassem mais do que arrecadavam (BRASIL, 2000).

econômico no Brasil. A primeira importante crise enfrentada pelo governo foi no ano de 2008.

Frente à desconfiança dos investidores na economia brasileira, acentuada pela ascensão de Lula na presidência do Brasil, o presidente publicou a **Carta ao povo brasileiro** (SILVA, 2002), na qual se comprometeu a manter os compromissos econômicos estabelecidos pelo governo anterior. Nos termos de Lula:

Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação (SILVA, 2002, p. 2).

O governo Lula não somente manteve a política de *superávit* primário de FHC, como aumentou o percentual da economia destinado ao pagamento da dívida. Esse governo foi caracterizado pelas políticas sociais focalizadas, lançadas na forma de programas. O principal programa do período foi o Bolsa Família<sup>56</sup>. Outra ação popular de destaque foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), cujo objetivo foi permitir o acesso ao ensino superior privado a jovens de baixa renda por meio da concessão de bolsas de estudos parciais e integrais (em contrapartida, as instituições de ensino superior privado que aderissem ao Programa seriam beneficiadas com a isenção de tributos).

Dentre as prioridades do governo Lula para a área da educação, pode-se citar a reforma da educação superior, o incentivo à melhoria da qualidade da educação básica, as políticas de alfabetização e o fortalecimento da educação profissional.

Neves (2005, p. 95) assinala que Lula favoreceu “[...] a consolidação, no Brasil, de uma nova sociabilidade nos moldes definidos pelo neoliberalismo de Terceira Via”. Isso porque o governo Lula deu continuidade às reformas estruturais “[...] em especial daquelas que visam à desregulamentação das relações de trabalho (reformas da Previdência, trabalhista e sindical) e

---

<sup>56</sup> O Programa Bolsa Família é abordado nas páginas 124, 125 e 166 deste trabalho.



aprofundar o modelo de radicalização democrática iniciado no segundo governo FHC” (NEVES, 2005, p. 169).

Apreende-se, com isso, que a reforma do aparelho do Estado e a institucionalização neoliberal no Brasil foi mediada por um amplo leque de atores sociais – nacionais e internacionais. Embora seja “[...] tentador pensar no neoliberalismo como uma arquitetura reguladora global imposta de cima para baixo [...], como todos projetos políticos, o neoliberalismo requer um trabalho contínuo por meio de atores socialmente situados” (ROBERTSON, 2012a, p. 291).

Considera-se que o principal documento orientador da reforma do aparelho do Estado no Brasil foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995 (BRASIL, 1995). Segundo o documento, fundamentalmente influenciado pelas recomendações do BM, o descontrole fiscal evidenciado no Brasil durante a década de 1980, caracterizado pela “[...] redução das taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação”, teria decorrido da atuação ineficiente do Estado desenvolvimentista<sup>57</sup> (BRASIL, 1995, p. 14).

A solução para esse suposto descontrole fiscal seria o empreendimento de uma reforma na aparelhagem estatal voltada à substituição do modelo de administração burocrático, próprio do Estado desenvolvimentista, para o modelo de administração gerencial, inspirado na lógica empresarial. A adoção de tal modelo agregaria eficiência à administração pública, visto que devolveria ao Estado a capacidade de oferecer serviços públicos de qualidade aos “cidadãos-clientes” a um baixo custo (BRASIL, 1995). O discurso legitimador da reforma baseava-se na premissa de que esta seria o caminho para a modernização do Estado e para a inserção do Brasil na era da “globalização” (MELO; FALLEIROS, 2005).

Como produto da adesão ao modelo de administração gerencial, “[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços [...]”, mantendo-se, entretanto, “[...] no papel de regulador e provedor ou promotor

---

<sup>57</sup> Apesar de o GBM desferir duras críticas ao Estado desenvolvimentista brasileiro, vale ressaltar que esta agência exerceu um papel de grande importância na promoção deste Estado. Durante o período de expansão econômica “[...] que perdurou até o final da década de 1970, o Banco Mundial promoveu a ‘modernização’ do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país [...]” (SOARES, 1998, p. 17). Portanto, a partir do momento em que o Estado desenvolvimentista tornou-se inadequado aos interesses capitalistas, passou a ser alvo de desqualificação pelas *personas* do capital, tal como o GBM.

destes, principalmente dos serviços como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento [...]” (BRASIL, 1995, p. 18).

De tal modo, na esteira do ideário neoliberal ortodoxo, o Estado deveria se limitar a prover o imprescindível à coesão social na forma de políticas públicas focalizadas, considerando serem estas a forma mais eficiente de investimento social. Para Hayek (1990, p. 124), estava claro que o “[...] tratamento irrefletido dessas questões [sociais] poderia criar problemas políticos graves e mesmo perigosos”. Na concepção do referido pensador, “[...] não há dúvida de que, no tocante à alimentação, roupas e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho” (HAYEK, 1990, p. 124).

O afastamento do Estado no tocante ao provimento direto das políticas sociais – e a instauração do Estado mínimo – não valida a compreensão de que o neoliberalismo promoveu a retirada do Estado do cenário econômico. O ideário neoliberal levou a uma alteração na forma de intervenção estatal na sociedade. Santos (2011, p. 38) expõe que “[...] o retraimento do Estado [no campo das políticas sociais] não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação”. Dito de outro modo, “[...] desregular implica uma intensa atividade regulatória do Estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social” (SANTOS, 2011, p. 41-42). Dessa forma, o “[...] neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de *presença* do Estado na economia” (MASCARO, 2013, p. 118, grifo do autor). E acrescenta que não é a “[...] retirada do Estado do cenário econômico, mas sim presença massiva da forma política estatal, variando os meios e horizontes de sua atuação” (p. 124).

Dentre os mecanismos direcionados ao afastamento do Estado da promoção direta dos serviços sociais, pode-se citar: a) a privatização, caracterizada pela transferência do controle de bens públicos para a esfera privada<sup>58</sup>; b) a publicização, que se refere ao processo de descentralização para

---

<sup>58</sup> Na esteira das afirmações de Hayek (1990), o programa de privatização, bem como o estímulo às políticas focais, se sustenta “[...] na justificativa de que o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

os setores público não-estatais das tarefas de execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas que “[...] devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 18) e c) o incentivo ao Terceiro Setor ou sociedade civil ativa, representados, principalmente, por Organizações Não-Governamentais (ONGs) que oferecem serviços sociais com base no trabalho voluntário. Para inflar o Terceiro Setor e a sociedade civil ativa na Nova Gestão Pública, “[...] é dada uma maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao ‘local’ que passa a ser visto, sobretudo, como lugar de inovação e de mobilização” (BARROSO, 2013, p. 14). Estas são formas de o Estado estabelecer seu novo padrão de intervenção social.

As medidas englobadas pela reforma exigiram mudanças expressivas voltadas, especialmente, à liberação dos mercados, privatização de indústrias e serviços, flexibilização e desregulação do mercado de trabalho e expansão do Terceiro Setor (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

As privatizações em massa e a entrada de grandes multinacionais no Brasil marcaram a agudização do processo de desnacionalização do Estado nacional brasileiro. Remessas de lucro passaram a ser ejetadas com mais intensidade do território brasileiro para o exterior. Isso significa que o neoliberalismo levou a uma diminuição da concentração de capital econômico no Brasil, enfraquecendo o poder do Estado.

O Estado se desresponsabiliza, dessa forma, da tarefa de oferecer diretamente os serviços sociais, ao mesmo tempo em que sofisticava seu papel de Estado-regulador<sup>59</sup> ou Estado avaliador<sup>60</sup> e, sobretudo, de promotor dos setores privados, materializando no Brasil o que Neves (2010, p.151) denomina “direita para o social e esquerda para o capital”<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Existem vários termos destinados a definir o Estado após a reforma dos anos de 1990, dentre os quais, “[...] *Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador, Estado supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor* [...]” (AFONSO, 2001, p. 25, grifos do autor).

<sup>60</sup> Essa qualificação foi inicialmente proposta por Guy Neave (AFONSO, 2001).

<sup>61</sup> No setor de transporte, por exemplo, as privatizações de aeroportos estão sendo encaminhadas pelo governo federal por intermédio do pacote de concessões. Dentre as estratégias estatais para atrair os investidores privados, está o oferecimento de crédito (RITTNER; CAMAROTTO, 2015). No momento atual, a privatização da Eletrobras está na ordem do dia. A justificativa do governo para o encaminhamento da privatização da estatal é que a mesma está endividada demais para receber os investimentos necessários. Logo, para Michel Temer, a melhor saída para essa situação é a venda da Eletrobras, ainda que por um preço muito abaixo do que vale (PAMPLONA, 2018).

Conforme as recomendações do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, somente deveria permanecer a cargo do Estado:

[...] a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes etc. (BRASIL, 1995, p. 52).

Noma e Koepsel (2010) elucidam que, concomitante à descentralização da execução dos serviços, ocorre a centralização das decisões políticas e controle no Estado. Este passa a se preocupar com os resultados, a eficiência e a eficácia (seguindo recomendação do BM). O ponto decisivo é que: a análise dos resultados passa a ser balizada por referências e parâmetros internacionais, gerados por organizações internacionais (que representam os interesses das grandes potências imperialistas).

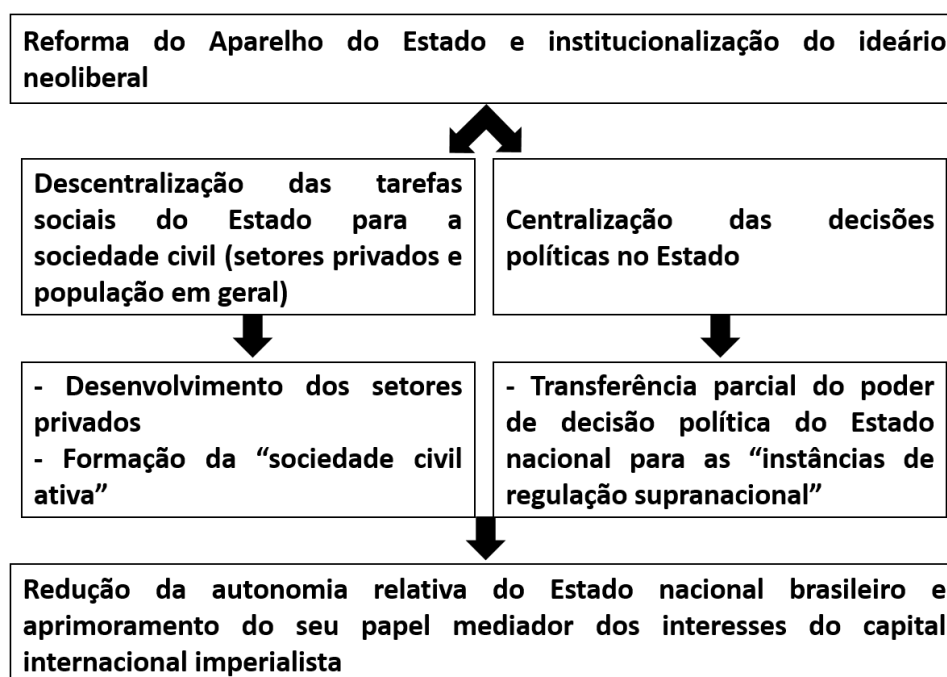
De tal modo, concomitantemente ao movimento de centralização das decisões políticas e mudança na forma de regulação das políticas pelo Estado brasileiro – caracterizada pela avaliação *a posteriori* –, observou-se uma intensificação da cessão do poder de decisão e regulação do Estado nacional para as organizações internacionais. Há uma transferência de grande parte do poder regulatório do Estado nacional brasileiro para as agências internacionais.

Por isso, Moraes (2001, p. 20) acerta na afirmativa de que a institucionalização neoliberal promoveu a desresponsabilização estatal em duas direções: para baixo, na medida em que o Estado passa a transferir “[...] competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, etc.”; e para cima, em que os Estados nacionais passam a ceder “[...] parte de suas competências a outros tipos de organizações: Grupo dos Sete (G-7), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Europeia, etc.”. Nesse contexto, prerrogativas reguladoras relativas a deliberações sobre política econômica, monetária, cambial e tributária, por exemplo, são, em grande medida, “[...] transferidas para administrações supranacionais, que aparecem como as guardiãs de uma racionalidade superior, imunes às perversões, limites e tentações alegadamente presentes nos sistemas políticos identificados com os Estados nacionais” (MORAES, 2001, p. 20).

Pode-se compreender, nesse sentido, que, no campo das políticas educacionais brasileiras, as organizações internacionais assumem o posto de regulamentadoras, visto que produzem documentos de políticas de repercussão mundial, e de reguladoras, considerando que monitoram o processo de aplicação das diretrizes presentes nos documentos.

Pode-se compreender, por decorrência, que a reforma do aparelho do Estado e a implantação do ideário neoliberal no Brasil levaram ao aprimoramento da capacidade desse Estado de mediar os interesses do capital internacional imperialista concomitante à diminuição da autonomia relativa do Estado brasileiro no planejamento e à regulação das políticas nacionais. Há, portanto, a seguinte relação:

**Imagem 1:** Implicações do processo de reforma do aparelho do Estado e de implementação do ideário neoliberal no grau de autonomia relativa do Estado brasileiro.



**Fonte:** Autoria própria.

Com a reforma do aparelho do Estado no Brasil, tem-se o aprimoramento do papel mediador do Estado brasileiro segundo os interesses do capital internacional. Há uma intensificação da terceirização do poder de regulação das políticas públicas brasileiras, sobretudo às agências internacionais. A transferência do poder de regulação é a moeda de troca para a integração do Brasil na política global. Tal fato levou a uma diminuição da autonomia relativa

estatal e ao aprimoramento do caráter mediador desse Estado em relação aos interesses do capital internacional.

Uma das expressões mais atuais da política de “direita para o social e esquerda para o capital” é o que Maria Lúcia Fatorelli, coordenadora nacional da Auditoria Cidadã da Dívida, denomina “Sistema de Pagamento da Dívida Pública”. Conforme a Auditoria Cidadã da Dívida (2017), a dívida interna federal, em 2015, era de 3 trilhões e 200 bilhões de reais. No final desse mesmo ano, a dívida foi para 3 trilhões e 937 bilhões de reais. Ou seja, em 11 meses, foram acrescentados 732 bilhões de reais à dívida. Em um ano em que somente 9,6% do PIB foram aplicados em investimentos (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2017).

Conforme Fatorelli, grande parte do valor que é pago segue para o provento de juros da dívida, ou das despesas correntes. Trata-se de uma contradição, uma vez que, no artigo 167 da Constituição Federal, lê-se que títulos da dívida pública não devem ser direcionados ao pagamento de juros. Ainda segundo a pesquisadora, como forma de manobra para continuar remunerando o grande capital, justifica-se, assim, o descompasso ao se afirmar que se está pagando amortizações (PROIFES FEDERAÇÃO, 2016)<sup>62</sup>. Na concepção de Nogueira (2017, p. 9), quando “[...] levamos em consideração apenas o que era realmente devido, sem as fraudes financeiras, verificamos que a dívida já foi paga faz tempo. E várias vezes. Porém, muita gente continua ganhando com ela todos os anos”.

---

<sup>62</sup> As explicações de Marx (2013), Engels (2010), Mészáros (2002) e Mascaro (2013) acerca da origem e função social do Estado na sociedade capitalista permitem entender que, em última instância, essa instituição age visando à manutenção da ordem capitalista, nem que para isso seja necessário contrariar as convenções legais. Concorde-se com Mészáros (2015, p. 47, grifos do autor), nesse sentido, que a ilegalidade faz parte da lógica de funcionamento do Estado, sendo “[...] *regra recorrente* em períodos de *grandes crises*”. Como esmiúça o autor: “As formações estatais historicamente dadas do sistema do capital devem se afirmar como *executoras* eficazes das regras necessárias para a manutenção da ordem socio-reprodutiva estabelecida. Naturalmente, a ‘Lei’ deve ser definida e alterada em conformidade, a fim de atender às mudanças nas relações de poder e às alterações correspondentes dos antagonismos fundamentais inseparáveis do metabolismo de reprodução social do capital. Essa maneira de impor a legitimidade do Estado é viável, por vezes, em sintonia com as ‘normas constitucionais’, e outras vezes só através da suspensão e violação de todas as regras desse tipo. O desenvolvimento histórico decide qual dos dois deve prevalecer sob as circunstâncias dadas e, via de regra, mutáveis. Por isso, é totalmente arbitrário postular como *norma* a constitucionalidade ideal ou sua necessária suspensão ou abolição. Ambas vão – ou melhor, *vão e vêm* – juntas com uma regularidade espantosa” (MÉSZÁROS, 2015, p. 57, grifos do autor). Essa ilegalidade se dá graças a “posição estruturalmente segura do Estado” de estar “acima da lei” (MÉSZÁROS, 2015, p. 58).

Por meio desse sistema, importante parcela do dinheiro público brasileiro é ejetada para os cofres das grandes agências financeiras internacionais, os chamados *Rent seekings*<sup>63</sup> (caçadores de rendas). Por fim, os beneficiados são os “[...] grandes bancos, em primeiro lugar, além de investidores nacionais e estrangeiros, latifundiários, e as grandes corporações industriais e comerciais” (NOGUEIRA, 2017, p. 9). Cury (2014), apoiando-se em levantamento feito com base em dados do FMI, afirma que, se somados os lucros dos bancos Itaú Unibanco, Bradesco, Santander e Banco do Brasil, chega-se a um montante maior do que todas as riquezas produzidas no ano de 83 países, dentre eles, Honduras, por exemplo.

Para preservar a remuneração do capital internacional, a política neoliberal vigente no Brasil vem encaminhando estratégias direcionadas à economia de gastos com os setores sociais e à preservação do Sistema de Pagamento da Dívida Pública.

Exemplo atual é a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016c), que institui o Novo Regime Fiscal (NRF) e constitucionaliza amarras orçamentárias nos setores sociais, tais como os de educação e saúde, para as próximas duas décadas – apesar de o Brasil estar em 75º em Desenvolvimento Humano. Diante disso, Fattorelli alega que a PEC 241 (BRASIL, 2016b) (absorvida pela EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016c)) alimenta o Sistema da Dívida Pública, ao mesmo tempo em que subtrai direitos sociais básicos da população (PROIFES FEDERAÇÃO, 2016). Como explica Azevedo (2016b, p. 237), NRF “[...] congela as despesas primárias (gastos e investimentos, em especial nas áreas sociais) e não toca nas despesas financeiras (juros e amortizações sobre a dívida pública)”.

A PEC do teto evidencia que o Estado neoliberal não trata a educação como um bem público, como consta, inclusive, na Declaração de Incheon (ONU, 2015), antes como mais uma fonte de gastos sociais que deve, sempre que

---

<sup>63</sup> O fenômeno do *Rent seeking* diz respeito a tipos de atividades que “[...] representam maneiras de obter lucros (isto é, rendas) por intermédio de atividades diretamente improdutivas socialmente. Isto é, geram rendimentos pecuniários, mas não produzem bens ou serviços que teriam uma função de utilidade direta ou indireta via aumento da produção” (BHAGWATI, 1982, p. 989, *apud* AZEVEDO, 2016b, p. 241). Podem ser citados como exemplos dessas atividades: “1) A captura do regulador: a hegemonia de Estado pode criar reservas, garantias e exclusivismos para grupos, categorias, classes sociais. 2) ‘proprietários’ de linhas de telefone que alugavam ou vendiam suas licenças de uso deste serviço público de comunicação; 3) NRF: reserva de arrecadação pública para a rolagem do sistema de dívida junto aos detentores de títulos públicos – financistas” (AZEVEDO, 2016b, p. 241).

possível, ser abreviada. O conceito de bem público nessa pesquisa é fundamentado em Hirschman (1973). Para o autor, os bens públicos “[...] são definidos como bens consumidos por todos os membros de uma dada comunidade, país, ou área geográfica, sem que seu consumo ou uso por um membro impeça o consumo ou uso por outro” (p. 102).

### **3.2 As políticas educacionais a partir dos anos de 1990: a assimilação ativa da AGEE nos documentos de políticas**

Segundo o ideário da reforma do aparelho do Estado no Brasil, para a plena modernização da administração pública, seria imprescindível reformar também os diversos setores sociais. A reforma nas políticas educacionais brasileiras começou a ser realizada na década de 1990, com mais veemência no governo de FHC. Considera-se como marco inicial do processo de reforma a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) (BRASIL, 1996). As reformas da educação abrangeram as variadas dimensões do sistema de ensino brasileiro, tais como a legislação, o planejamento, o financiamento, os currículos, a gestão e a avaliação.

Uma das justificativas para as reformas era que esta seria importante para aumentar o poder de governabilidade do Brasil, ou seja, a capacidade do governo de implementar o que propõe. Contraditoriamente, a influência da globalização sobre a educação se traduz “[...] em essência, a uma espécie de governação global” (SOUZA, 2016, p. 468).

Tal como ocorreu em âmbito estatal, no campo das políticas educacionais, a centralização da responsabilidade de prover as diretrizes gerais em educação foi acompanhada pela progressiva transferência do poder decisório às organizações internacionais. Como revela Robertson (2012a, p. 298-299):

No setor educacional, o fato de o Estado ceder o poder de tomar decisões (de que maneira enquadrar as bases operacionais e de regulamentação da atividade educacional, por exemplo) para atores econômicos (como corporações educacionais, firmas de consultoria, filantrópicas de risco), ou àqueles que fazem suas



apostas e barganhas (como o BM, a IFC<sup>64</sup>), representa uma virada da autoridade da esfera pública para a esfera privada, e do nacional para o supranacional.

Nesse sentido, destaca-se a expressiva influência do BM na reconfiguração dos sistemas educacionais<sup>65</sup>. Frigotto (1996, p. 24) identifica, no plano educacional, o BM como “[...] o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização”. A assistência do BM é especialmente direcionada para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil:

---

<sup>64</sup> Significa Corporação Financeira Internacional ou *International Finance Corporation*. Segundo Robertson (2012a, p. 285), refere-se ao “[...] braço investidor do setor privado do BM [...]”.

<sup>65</sup> Na visão do GBM, o sistema educacional “[...] refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nessa estratégia, ‘sistema educacional’ inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nesses programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

**Quadro 2:** Classificação dos sistemas educacionais mundiais segundo o Banco Mundial.

Sistemas	Países	Características
<b>Maduros (avançados)</b>	Países da OCDE e alguns países do Leste da Ásia e do Oriente Médio	Boa infraestrutura educacional e a aquisição satisfatória de conhecimentos adequados pelos estudantes. Restam ainda alguns problemas residuais, tais como a ineficiência ou desigualdade.
<b>Reformados</b>	Países do Leste Europeu e as antigas repúblicas soviéticas.	Infraestruturas são relativamente boas. Porém a falta de qualidade, a demanda nem sempre atendida e a desestruturação de alguns sistemas educacionais são constatadas.
<b>Emergentes</b>	Países da América Latina, Ásia e África do Norte.	Taxa de escolarização elevada e o crescimento do setor privado é favorecido. No entanto, alguns setores da população se deparam com serviços educacionais de baixa qualidade.
<b>Subdesenvolvidos</b>	Países da África Subsaariana e alguns países da Ásia do Sul (localizados em muitas regiões em desenvolvimento).	A universalização da Educação Básica continua sendo uma exceção.

**Fonte:** Akkari (2011, p. 16-17)<sup>66</sup>.

Se, por um lado, as condicionalidades embutidas nos pacotes de empréstimos e de renegociação de dívidas forçaram o processo de outorga do poder de decisão às organizações globais e à internalização das recomendações internacionais de educação no Brasil; por outro, foi e é inegável o esforço do Estado brasileiro em adotar os parâmetros internacionais como princípios orientadores e reguladores da política educacional nacional. Como prova desse empenho, “[...] podem ser destacadas inúmeras ações que têm por objetivos atender às metas propostas nos acordos firmados com as agências internacionais” (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2012, p. 5-6).

Afirma-se que o poder externo exercido no Brasil não se dá pela força física (por mecanismos de *hard power*), mas pelas vias de consenso (de *soft power* ou poder brando). Trata-se de um processo de internalização ativa. Em regra, essa busca pela aproximação se justifica no ideário de que esta seria uma forma de o Brasil atingir o nível de desenvolvimento dos países desenvolvidos

<sup>66</sup> Para expor essa classificação, Akkari (2011) se baseia no seguinte documento do GBM “*Education sector strategy*”, publicado em 1999.

(fundamentação na teoria do capital humano, bastante disseminada no Brasil pelo BM).

Na sequência, serão apresentados os principais documentos de política educacional publicados no Brasil a partir da década de 1990, com o intuito de identificar similaridades com as recomendações internacionais. Como esclarecem Noma e Koepsel (2010), a internalização da agenda global para a agenda nacional de educação pode ocorrer tanto de forma revelada, como, por exemplo, no caso do Plano de Educação para Todos de 1993, em que está explícita a ligação direta com os consensos da Conferência de Jomtien, de 1990, como de forma não revelada, quando em decorrência de acordos com bancos e demais instituições.

### **3.3 Os documentos de políticas educacionais publicados no Brasil a partir dos anos de 1990 e suas aproximações com documentos e orientações internacionais**

Com o objetivo de cumprir as resoluções da Conferência de Jomtien, de 1990, o Ministério da Educação (MEC)<sup>67</sup> lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, para vigorar de 1993 a 2003 (BRASIL, 1993) durante o governo de Itamar Franco (eleito em 1989). Fonseca (1998, p. 1) assinala que os documentos que fundamentam o Plano Decenal “[...] são enfáticos quanto à intenção de aderir imediatamente às orientações internacionais, configurando-se o compromisso de oferecer a todos uma educação básica com equidade e qualidade”.

As ideias contidas no Plano Decenal “[...] têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1). Esse Plano é elaborado com a intenção de se pensar a aplicabilidade do

---

<sup>67</sup> A história do Ministério da Educação remete à década de 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Como sugere a denominação, esse Ministério também desenvolvia atividades na área da saúde, do esporte e do meio ambiente. A sigla MEC foi criada em 1953, quando a saúde ganhou autonomia e passou a ser denominado Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2017a). O MEC subdivide-se nas seguintes secretarias: Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); Educação Básica (SEB); Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES); Educação Superior (SESU) e Secretaria Executiva (SE).

consenso internacional estabelecido em Jomtien segundo as características, prioridades e grau de desenvolvimento local (BRASIL, 1993).

Com propostas predominantemente direcionadas à recuperação da educação básica no Brasil, em seu conjunto, “[...] o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1).

Nas palavras do documento:

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. Integrando este grupo, cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica (BRASIL, 1993, p. 11).

Mediante à apresentação e aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos na Conferência de Nova Delhi – evento realizado ainda em 1993, no qual deu-se continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos iniciada em 1990. O Plano Decenal “[...] desdobra-se em planos decenais de educação elaborados por Estados e Municípios”, exercendo um amplo raio de ação na política educacional brasileira (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 164).

Os objetivos do Plano Decenal (BRASIL, 1993, p. 12), sustentados na proposta de “[...] garantia das necessidades básicas de educação de seu povo [...]”, são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, principalmente, no que concerne ao reforço do dever do poder público para com a educação básica em geral e com o ensino fundamental, em particular (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em 1996, foi publicada a LDB nº 9.394 e, a partir dela, a educação escolar no Brasil passou a ser organizada em dois níveis: educação básica e superior

(BRASIL, 1996). A educação básica, obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade<sup>68</sup> (a partir da EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009)), passou a ser composta por três estágios ou etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014a). Com a promulgação da Lei nº 12796/2013, a pré-escola passou a ter de se iniciar aos 4 anos de idade (BRASIL, 2013a). A Lei nº 11.274 de 2009 estabeleceu, como duração mínima do ensino fundamental, um período de 9 anos (BRASIL, 2006). Ao ensino médio, última etapa da educação básica, foi destinada uma duração mínima de 3 anos (BRASIL, 1996).

Atualmente, o ensino fundamental está dividido em duas etapas: anos iniciais (até o 5º ano) e anos finais (até o 9º ano). O PNE (2014-2024, aprovado na forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) amparou o ingresso dos estudantes no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2014a).

Importante sublinhar que a prioridade ao atendimento às séries iniciais da educação formal (evidenciada principalmente durante o governo FHC), vai ao encontro das recomendações internacionais, em especial, do BM, desferida nas últimas décadas do século XX aos países mais pobres, em que a educação básica, mais especificamente os primeiros anos, foi eleita como o ponto central das iniciativas para a promoção de desenvolvimento econômico de países periféricos (NOMA; KOEPSEL, 2010).

A priorização da educação básica (que, no Brasil, corresponde à etapa do ensino fundamental), firmada em Jomtien, ficou ainda mais clara com a criação do FUNDEF, durante o governo de FHC, em 1996. Em 2003, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Dessa forma, o Fundo passou a atender não somente o ensino fundamental, como as etapas da educação infantil e ensino médio.

Conforme a legislação vigente, cada ente federado é responsável por organizar o seu sistema de ensino em regime de colaboração, ou seja, em articulação com os demais entes federados. Como disposto no Artigo 211 da

---

<sup>68</sup> Seguindo o disposto no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, de que o dever do Estado para com a educação deveria ser efetivado mediante a garantia de “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1988).

Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988) e no Artigo 8º da LDB, “A União, Distrito Federal, Estados e Municípios devem organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

O Artigo 16 da LDB estabelece que o sistema federal de ensino compreende: “I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação” (BRASIL, 1996).

À União fica a responsabilidade pela regulação dos sistemas de ensino. Como detalha o Artigo 9º da LDB, são incumbências da União:

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

No Artigo 17, este documento dispõe que os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal abrangem:

- I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;  
III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;  
IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente;  
Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

No Artigo 10º da referida LDB, constam as tarefas dos Estados e Distrito Federal para com a educação formal brasileira:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;  
II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;  
III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;  
IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;  
V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;  
VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;  
VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (BRASIL, 1996).

Já os sistemas municipais de ensino, compreendem: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação” (BRASIL, 1996).

As incumbências dos municípios estão previstas no Artigo 11º da LDB:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;  
II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;  
III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;  
IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996).

Como é possível visualizar, os municípios são responsáveis pela etapa da educação infantil e pelo ensino fundamental (anos iniciais), e os Estados são responsáveis pelo ensino fundamental (anos finais) e pelo ensino médio. Esse acordo entre a esfera estadual e a municipal para a oferta do ensino fundamental (que estabelece a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental como responsabilidade dos municípios e a oferta dos anos finais do ensino fundamental como responsabilidade dos Estados) está fundamentado no inciso II e VI, do Artigo 10º, e no inciso V, do Artigo 11º da LDB nº 9.394/96, supracitados (BRASIL, 1996).

Percebe-se, na atual conjuntura da política educacional brasileira, um movimento que se encaminha para a integração e a unificação cada vez maiores da política educacional, articulado por ações, tais como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PNE, a proposta de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o projeto de construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

À União, portanto, cabe a tarefa de regular os sistemas de ensino via transferência de recursos. A distribuição de recursos para a educação básica é realizada com referência no número de alunos presentes nesse nível escolar, segundo o último Censo. Em 2015, o gasto mínimo anual por aluno da educação básica pública foi estabelecido em R\$ 2.545,31. O montante equivale ao gasto mínimo de R\$ 212,10 ao mês por estudante (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). As Unidades Federativas (UF) têm liberdade para investirem mais do que isso por aluno. Aquelas que não conseguem atingir esse patamar recebem complementação do governo federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Com a referida LDB, a obrigatoriedade da educação passou de quatro para oito anos e o “direito fundamental de todos à educação”, referendado pela



Constituição Federal de 1988, tornou-se restrito à educação obrigatória (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

Em 1997, foram publicados os PCNs e, conforme Altmann (2002, p. 81), tinha-se o objetivo de, com eles, “[...] estabelecer uma referência curricular nacional”. Embora não tenham validade de lei, tais parâmetros “[...] são uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas” (ALTMANN, 2002, p. 81).

Segundo Mezarobba (2017, p. 164), os PCNs:

[...] não foram fruto de uma elaboração conjunta entre os professores, a comunidade e a academia, mas sim, uma obra sob encomenda do governo Fernando Henrique Cardoso a intelectuais, entre eles o espanhol Cesar Coll. [...] César Coll Salvador<sup>69</sup> e suas ideias foram fundamentais na reforma educacional conservadora na Espanha. Na década de 1990, durante o governo do FHC, veio ao Brasil prestar consultoria ao Ministério da Educação para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Esse documento foi significativamente influenciado pelos princípios do Relatório Jacques Delors. Como pode ser observado nesse trecho dos PCNs, está presente no documento a noção do aprender a aprender e de educação permanente, oriundos do Relatório (BRASIL, 1997, p. 25, grifos nossos):

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. *Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’.* Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir

---

<sup>69</sup> César Coll Salvador “[...] foi um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aqui no Brasil. Logo nos primeiros debates sobre a reforma educacional brasileira, em meados dos anos 1990, ficou decidido que o modelo para as mudanças seria o implementado na Espanha sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona. Das discussões no MEC, das quais Coll participou como assessor técnico, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais” (PARANÁ, 2018, p. 1). Atualmente, César Coll Salvador é professor de Psicologia da Universidade de Barcelona.

condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Drabach, Miranda e Mousquer (2006, p. 4) afirmam que os pilares “[...] desse Relatório têm sido ‘acolhidos’ de tal forma pelas escolas que acabou por se constituir em princípios filosóficos e pedagógicos para muitas instituições de ensino [...]”. No âmbito das políticas para a educação básica, “[...] as orientações do relatório foram utilizadas como referência e fundamentos para os Parâmetros Curriculares Nacionais à Educação Básica, transformando-se em princípios axiológicos” (DRABACH; MIRANDA; MOUSQUER, 2006, p. 4).

Em 2001, foi publicado o PNE. O primeiro PNE no Brasil foi publicado em 1962, elaborado na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961. Com a publicação da Constituição Federal de 1988, ressurgiu a ideia de um plano de educação de longo prazo (BRASIL, 2001).

Em 1996, a LDB nº 9.394, em seu artigo 87, parágrafo primeiro, trouxe que:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

São objetivos do PNE, de 2001:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 7).

Como recomendado, o compromisso Todos pela Educação fez-se presente no PNE de 2001 (BRASIL, 2001) e inspirou a criação do Compromisso Todos pela Educação no Brasil, em 2006.

A proposta é formada por 5 grandes metas: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3)

Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) Todo jovem de 19 anos com ensino médio concluído; 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Neste Compromisso, encabeçado por um grupo de empresários, reafirmou-se a recomendação internacional de compartilhamento das responsabilidades para com a educação no âmbito da política brasileira e o pacto com a universalização e melhoria da qualidade da educação básica.

O Compromisso Todos pela Educação foi aderido pelos mais variados grupos da sociedade civil, inclusive pelo MEC. Suas recomendações passaram a integrar o PDE<sup>70</sup>, lançado pelo governo federal em 2007, reconhecido por Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226) como o “[...] mais importante plano do governo federal para a educação nesse final de década”. O Movimento Todos pela Educação também está articulado ao PNE (BRASIL, 2014a).

Sobre o sistema de monitoramento dos resultados da iniciativa global de EPT, importa evidenciar o Relatório intitulado Monitoramento Global de EPT, publicado em 2015. Analisando a progressão do Brasil na implementação das metas do movimento EPT, a UNESCO identifica nesse documento que os únicos objetivos alcançados pelo governo federal até então foram: a) a universalização da educação primária (correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental), sobretudo entre as camadas mais vulneráveis e b) o alcance da paridade e a igualdade de gênero – ou seja, a mesma proporção de homens e mulheres nas escolas (MOURA, 2015). O monitoramento das Metas do EPT no Brasil é mais uma prova da vigência da regulação das agências internacionais no âmbito das políticas brasileiras de educação.

Em 2014, foi publicado o PNE, que está sustentado em dez diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo<sup>71</sup>;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

---

<sup>70</sup> Em consonância com o ideal de educação de qualidade defendido pelo Todos pela Educação, de raízes internacionais.

<sup>71</sup> Segundo dados do IBGE de 2017, o Brasil ainda tem 11,5 milhões de analfabetos (CBN, 2018). A meta constante no PNE é de erradicação do analfabetismo no país até o ano de 2024.

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;  
VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;  
VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;  
IX - valorização dos (as) profissionais da educação;  
X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 1).

Para atingir a esses objetivos, dispõe de 20 metas, seguidas de suas respectivas estratégias a serem alcançadas nos próximos dez anos (BRASIL, 2014a).

Está presente também a noção de educação como fator de desenvolvimento social e combate à pobreza. Expressão dessa diretriz global nas políticas sociais brasileiras é o Programa Bolsa Família. Diz respeito a uma das principais políticas sociais de combate à pobreza lançadas no governo Lula, de recomendação do BM. Trata-se de uma política focalizada em grupos vulneráveis e caracteriza-se pela transferência de renda. A frequência escolar é um condicionante desse Programa, visto que a ausência acarreta a suspensão da verba direcionada às famílias. Assim, tal como salienta o MEC, essa também é uma estratégia de combate à evasão escolar.

Atualmente, o MEC mantém intensa atividade na área internacional, “[...] com vistas não só à obtenção e fornecimento de cooperação técnica e educacional, como ao aperfeiçoamento da capacitação de recursos humanos a fim de garantir qualidade crescente à educação” (BRASIL, 2017b, p. 1). São realizadas, para tanto, negociações de acordos bilaterais e multilaterais.

**Quadro 3:** Relações de cooperação desenvolvidas pelo MEC.

<b>Cooperação bilateral</b>	<b>Cooperação multilateral</b>	<b>Foros internacionais</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Estados Unidos</li><li>- Canadá</li><li>- Portugal</li><li>- Espanha</li><li>- Inglaterra</li><li>- França</li><li>- Alemanha</li><li>- México</li><li>- Argentina</li><li>- Uruguai, dentre outros</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)</li> <li>- Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), dentre outros, sobretudo por meio da participação em programas e projetos em áreas prioritárias ao desenvolvimento e melhoria dos sistemas educacionais dos países.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros do Mercosul</li> <li>- Conselho Sul-americano de Educação (CSE) – União de Nações Sul-americanas (UNASUL)</li> <li>- Reunião de Ministros da Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)</li> <li>- Reunião de Ministros da Educação dos Nove Países mais Populosos do Mundo (E-9) da Unesco</li> <li>- Conferência Ibero-americana de Educação da OEI, dentre outras.</li></ul>

**Fonte:** Ministério da Educação (BRASIL, 2017b, p. 1).

O GBM tem parceria estabelecida com o Brasil “[...] há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões” (ONU BR, 2017, p. 1). Anualmente, “[...] são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente” (ONU BR, 2017, p. 1).

O Banco Mundial é parceiro do Brasil em programas inovadores e de resultados como o Bolsa Família, responsável pela importante redução da desigualdade social no Brasil; o DST/Aids, que é referência internacional na luta contra a doença; os projetos comunitários de desenvolvimento rural, que beneficiam mais de 51% da população rural do Nordeste e hoje são replicados em todo o mundo; e o ARPA, que ajuda o Brasil a proteger a biodiversidade em grande parte da Amazônia (ONU BR, 2017, p. 1).

O processo de reforma do Ensino Médio, cujo documento norteador é a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio<sup>72</sup> (BRASIL, 2017d),

homologado pela Portaria nº 1.570 (BRASIL, 2017e), pode ser identificado como uma outra política educacional brasileira que vem sendo implementada mediante grande influência do Grupo Banco Mundial.

Conforme relata o MEC, para a implementação do novo Ensino Médio nos Estados e Distrito Federal, o Senado Federal autorizou um empréstimo de US\$ 250 milhões junto ao BIRD (BRASIL, 2018a). Essa quantia foi estimada pelo MEC para custear as ações a serem desenvolvidas no período de 2018 a 2023. A utilização desse recurso está vinculada ao Programa para Resultados (PpR<sup>73</sup>) e, assim, a verba será repassada aos Estados conforme eles atingirem as metas estabelecidas pelo PpR (BRASIL, 2018).

Informações concedidas pelo Banco Mundial (2017, p. 1) apontam que o “[...] programa apoiará as 27 secretarias estaduais de educação (SEE) na implementação do Novo Ensino Médio”. Em entrevista, Martin Raiser<sup>74</sup>, diretor do Banco Mundial para o Brasil, fez o seguinte pronunciamento: “Temos orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil. [...] A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Para José Mendonça Bezerra Filho, Ministro da Educação no Brasil no período de 2016 a 2018:

---

<sup>72</sup> A edificação de uma base nacional curricular está prevista na LDB nº 9.394/96 da seguinte forma: “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Essa redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013b).

<sup>73</sup> O PpR, no inglês *Program for Results* (PforR), foi criado pelo Banco Mundial em 2012. De acordo com o Banco: “In today’s world, development is about results and institutional strengthening. Everyone—government officials, parliamentarians, civil society, and the private sector—is demanding programs that help deliver sustainable results and build institutions. To address this growing demand, the World Bank developed the Program-for-Results (PforR) financing instrument” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 1). Em livre tradução: “No mundo de hoje, o desenvolvimento ocorre por resultados e pelo fortalecimento institucional. Todos - funcionários do governo, parlamentares, sociedade civil e setor privado - estão exigindo programas que ajudem a gerar resultados sustentáveis e construir instituições. Para atender a essa demanda crescente, o Banco Mundial desenvolveu o instrumento de financiamento Programa por Resultados (PforR)” (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 1).

<sup>74</sup> Martin Raiser está no Banco Mundial desde 2003, “[...] tem doutorado em Economia pela Universidade de Kiel, na Alemanha, e diploma em Economia e História da Economia pela London School of Economics and Political Sciences, na Inglaterra. Raiser trabalhou para o Instituto Mundial de Economia de Kiel e para o Banco Europeu para Reconstrução e Desenvolvimento, onde atuou como Diretor de Estratégia para Países e editor do Relatório de Transição” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 1).

O Novo Ensino Médio vai tornar a escola mais atraente com currículo flexível e articulado com o ensino técnico-profissionalizante e a qualificação. Com isso, possibilitará ao aluno escolher áreas de formação e aprofundamento de acordo com seu projeto de vida. A nova arquitetura do ensino médio brasileiro dará mais liberdade às redes de ensino e escolas para desenvolver as competências básicas requeridas pela base nacional comum curricular. Essas medidas são fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional e *para melhorar o desempenho do País nos indicadores de educação* (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1, grifos nossos).

Considerando o apresentado até aqui, compreende-se que a refuncionalização estatal, empreendida via reforma do aparelho do Estado a partir dos anos de 1990, abriu as portas para a internacionalização das políticas educacionais brasileiras e para a adoção da AGEE no país. O panorama atual demonstra que os fundamentos “[...] e diretrizes da política educacional brasileira têm abrangência mundial” e são predominantemente elaborados pelas agências internacionais (NOMA; KOEPSEL, 2010, p. 25).

Identifica-se, portanto, que está em curso a assimilação da AGEE no Brasil, processo este marcado pelas ações de diferentes atores sociais, nacionais e internacionais. Fica claro, além disso, que o processo de internalização de diretrizes internacionais não é resultante de imposição. No campo das políticas educacionais mundiais e nacionais, o Brasil tem papel ativo, embora subalterno.

#### **4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS DE 1990: PROCESSOS MEDIADORES DA INTERNALIZAÇÃO DA AGEE NO BRASIL**

Nesta seção, o objetivo é investigar os mecanismos pelos quais a AGEE está sendo implementada no Brasil. Observa-se que são várias as maneiras pelas quais os parâmetros da agenda global são assimilados no âmbito da política brasileira.

As reformas educativas nos governos FHC e Lula (com algumas diferenças, mas seguindo em grande parte os temas da agenda internacional), enfatizaram cinco temáticas: currículo, financiamento, avaliação, gestão e formação/valorização de professores. Dentre estas áreas, analisa-se o papel mediador do sistema de avaliação da qualidade da educação básica, em especial a empreendida pelo IDEB e pelo Instituto Ayrton Senna, para a assimilação dessa agenda global no país. É preciso reconhecer que, nos contextos locais, outras fundações e empresas vão assumindo essa função de mediação da AGEE. A escolha pela análise da avaliação proposta pelo IAS se justifica pela identificação de que este é, atualmente, um grande protagonista nacional na formulação de políticas para a educação básica.

O sistema de avaliação da educação básica no Brasil é iniciado no contexto dos anos de 1990, influenciado pelas mudanças ocorridas no âmbito da organização do trabalho nos idos da segunda metade do século XX.

A partir da década de 1950, começou a ser progressivamente implantado na Toyota o modo de organização do trabalho toyotista, elaborado por Taiichi Ohno, que, por muito tempo, foi vice-presidente da empresa<sup>75</sup> (GOUNET, 1999). Segundo Gounet (1999, p. 25), o toyotismo tem uma dupla origem: primeira, pela necessidade de as empresas japonesas serem “[...] tão competitivas quanto as americanas, e depressa, sob pena de desaparecerem”; o segundo fator de origem “[...] é a necessidade de aplicar o fordismo no Japão, mas conforme as condições próprias do arquipélago”, que não tinha possibilidades de armazenamento de mercadorias como o território americano. É possível

---

<sup>75</sup> A Toyota é uma fabricante japonesa de automotivos, com sede situada na Toyota, província de Aichi, no Japão.



identificar, nesse sentido, que o toyotismo não se caracteriza como uma forma completamente nova de organização do trabalho, pautou-se em traços da organização fordista e taylorista (GOUNET, 1999).

Dentre as características do modo de produção toyotista, destacam-se: a) a vigência da lógica do estoque mínimo, em que a produção é determinada pela demanda, de forma que o consumo condiciona a produção; b) o combate a todo o desperdício, preocupação com a rentabilidade e o controle de qualidade (motivados pela carência de espaço no Japão); c) a flexibilidade na organização do trabalho, marcada pelo trabalho em equipe e pelo trabalho de um único operário em várias máquinas (necessidade do trabalhador polivalente); d) a instalação do *kanban*<sup>76</sup>, um tipo de placa utilizada para a reconstituição de estoque esgotado; e) uma mesma linha de montagem para a produção de veículos diferentes (GOUNET, 1999). Em resumo, o toyotismo:

É um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada. Frequentemente, também se caracteriza o toyotismo pelos *cinco zeros*:

- Zero atrasos: a demanda puxa a produção, o fluxo comanda o crescimento; um cliente não deve esperar para comprar um carro;
- Zero estoques: só são permitidas as reservas de base;
- Zero defeitos: cada posto de trabalho controla a qualidade do trabalho do posto de trabalho precedente;
- Zero panes: as máquinas nunca são usadas com capacidade plena e são escolhidas não em função de seu avanço técnico, mas de sua função na cadeia; para uma operação simples é preferível uma máquina simples;
- Zero papéis: o *kanban* reduz bastante as ordens administrativas e a papelada em geral (GOUNET, 1999, p. 29, grifos do autor).

A razão econômica para a adoção de métodos de organização do trabalho como o fordismo, o taylorismo e o toyotismo pode ser buscada no capítulo V do livro *II d'O Capital*. Neste, Marx explica que enxugar os poros da produção

---

<sup>76</sup> O *kanban* é um instrumento utilizado para organização do sistema de produção. É “[...] uma espécie de placa que indica muitas coisas, porém a mais importante é a peça ou elemento ao qual está ligada. Assim, quando a equipe precisa de um painel para o carro que está montando, pega um painel na reserva. Nesse momento, retira o *kanban* da peça empregada. Ele volta ao departamento que fabrica painéis. Essa unidade sabe então que precisa reconstituir o estoque esgotado. Portanto, o *kanban* serve antes de mais nada como senha de comando. Mas na organização flexível da produção, puxada pela demanda, é um método rápido, fácil e essencial” (GOUNET, 1999, p. 27, grifos do autor).

alavanca a produtividade do trabalhador. Isto porque quanto menor for o tempo de circulação do capital, mais vantajoso será para o capitalista. E quanto mais coincidir o tempo de produção com o tempo de trabalho, maior será a produtividade do trabalho e maiores serão os lucros do capitalista (MARX, 2014). Como explica:

É evidente que, quanto maior for a coincidência entre o tempo de produção e o tempo de trabalho, maiores serão a produtividade e a valorização de um determinado capital produtivo num dado intervalo de tempo. Daí a tendência da produção capitalista de encurtar o máximo possível o excedente do tempo de produção sobre o tempo de trabalho. No entanto, ainda que o tempo de produção do capital possa diferir de seu tempo de trabalho, este está sempre contido naquele, e o próprio excedente é condição do processo de produção (MARX, 2014, p. 203-204).

O novo modelo de gestão empresarial, de inspiração toyotista, foi progressivamente implantado no campo da gestão pública por meio de processos de reforma dos Estados (de orientação neoliberal) e instauração do novo gerenciamento público, nova administração pública ou *new public management* (CARVALHO, 2009). Com essas reformas, ocorre:

[...] a introdução de formas de gestão que, por meio do fortalecimento do poder de controle dos gestores, fazem as instituições funcionarem de modo eficaz e eficiente de acordo com o modelo das organizações empresariais, isto é, de maneira a incentivar o engajamento de todos nesse processo de competição (BALL, *apud* ROSA, 2013, p. 461).

No Brasil, a reforma do aparelho do Estado foi realizada com base nos princípios do novo gerenciamento público. A recomendação é para que os governos adotem “[...] mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que, através de ‘ranking’, classifiquem e tornem públicos os resultados” (CARVALHO, 2009, p. 1150).

Com a reforma do aparelho do Estado, tem-se o fortalecimento do papel regulador da máquina estatal e, com isso, a formação do que se denomina Estado avaliador. Nessa arena, a avaliação de resultados torna-se mais relevante que a avaliação de processos. Os indicadores de qualidade tornaram-se mecanismos de regulação nos diversos setores sociais, como no da saúde pública, por exemplo. Para ilustração, destaca-se o documento Cadernos de

Diretrizes, Objetivos, Metas e Indicadores 2013 – 2015, no qual constam 70 indicadores pelos quais deve-se guiar o processo de trabalho no campo das políticas públicas de saúde brasileira (BRASIL, 2013a).

A implantação do modelo de gestão gerencial no Brasil “[...] abriu espaço para mudanças organizacionais e administrativas que repercutiram substancialmente na educação, especialmente no campo da gestão dos sistemas de ensino e das escolas [...]” (CARVALHO, 2009, p. 1148). No âmbito da administração da educação pública, os princípios de orientação privada começaram a ecoar com maior veemência a partir dos anos de 1990 – não via transposição simples, mas por um complexo processo de tensionamentos entre classes sociais (CARVALHO, 2009).

Seguindo a dinâmica da reforma estatal, a reforma neoliberal no âmbito das políticas educacionais resultou em um duplo movimento de descentralização das tarefas e do financiamento às esferas locais e de centralização do poder de decisão e de avaliação no Estado. A União tornou-se responsável “[...] pela definição das diretrizes gerais para uma educação de qualidade e pela avaliação dos resultados [...]”, enquanto “[...] se ampliava a responsabilidade dos estados e municípios sobre a gestão e o provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 53).

A LDB nº 9.394/96, imputou à União a tarefa de assegurar as avaliações escolares. No texto da Lei, Artigo 9º, cabe à União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]” (BRASIL, 1996).

Na segunda metade da década de 1990, seguindo uma recomendação expressa do BM, “[...] a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e média tornou-se um dos eixos centrais da política educacional” (ALTMANN, 2002, p. 82). Ainda conforme Altmann (2002, p. 82-83):

Duas referências básicas inspiraram a implementação de sistemas de avaliação, quais sejam, a proposta para a ação do governo, elaborada pelo Instituto Herbert Levy, e a experiência de avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Ambas contaram com assessoria de técnicos do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho.

As reformas na educação brasileira implicaram mudanças no modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares (CARVALHO, 2009). Nesse cenário de empresariamento da educação pública, mecanismos de regulação próprios das empresas foram transpostos para dentro das escolas, tais como os indicadores de desempenho. Essa transposição foi recomendada pelo BM<sup>77</sup> no documento Prioridades e estratégias para a educação, publicado em 1995 (BANCO MUNDIAL, 1996).

O método de avaliação e regulação baseado em *benchmarking* é incorporado ao Novo Gerenciamento Público, que “[...] procura construir consensos, no limite, por intermédio de tabelas, de algoritmos e das ‘evidências’ representadas nos manuais de ‘boas práticas’” (AZEVEDO, 2016a, p. 1425).

Como explica Zanardini (2008), em especial a partir dos anos de 1990, a temática da avaliação ganhou espaço nos debates políticos e pedagógicos – sustentada na necessidade de as escolas atestarem quantitativamente a qualidade da educação pública oferecida. A avaliação:

[...] representaria simultaneamente um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, ou seja, verificaria se as metas estabelecidas tinham sido alcançadas, esclareceria os ‘consumidores’ sobre as escolas que merecessem ser consideradas como de qualidade, permitiria que ‘as forças do mercado’ operassem com força total e que os indivíduos ficassem livres para efetuar escolhas; ao mesmo tempo, permitiria medir o rendimento dos investimentos educativos e levantaria indicadores para o repasse de verbas públicas (CARVALHO, 2009, p. 1151).

A partir da última década do século XX, vêm sendo criadas e aplicadas no Brasil avaliações externas ou avaliações em larga escala, assim denominadas por não serem avaliações realizadas pelos professores em sala de aula. Ocorre uma supervalorização das avaliações por meio de provas e exames, amparada pela crença do MEC de que elas mudam a prática docente e produzem mais qualidade.

---

<sup>77</sup> Conforme Zanardini (2008), as prescrições contidas nos documentos do BM foram relevantes na materialização da política educacional brasileira, bem como na de outros países latino-americanos. Paulo Renato de Souza, antes de ocupar o cargo de Ministro da Educação no governo de FHC, já havia sido consultor do BM e, durante o exercício no Ministério, atuou significativamente no sentido de acatar as recomendações do Bird e aplicá-las nas políticas de educação brasileiras.

Dentre essas avaliações, citam-se: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – 1994); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – 1998); o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA – 2002); a Prova Brasil (2007); o IDEB (2007) e a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente<sup>78</sup> (2010) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Conforme Santos (2015), tais avaliações externas são elaboradas principalmente pelo IAS, OCDE, MEC e INEP. As avaliações baseadas em *benchmarks* ganharam relevância no contexto de novo gerencialismo público.

Entre as avaliações externas vigentes, abordam-se o IDEB e a proposta de avaliação socioemocional do IAS que incidem sobre a educação básica, haja vista a significância e o impacto dessas avaliações sobre os direcionamentos da política educacional brasileira.

De antemão, importa esclarecer que é inegável a importância das avaliações em geral e, de modo particular, na área da educação. Elas geram dados fundamentais para traçar um diagnóstico da política educacional implementada e, sobretudo para gestores, as provas podem servir de parâmetro para a reformulação de estratégias e ações. Entretanto, ao mesmo tempo, é necessário fazer duas ressalvas: a primeira é a de que as avaliações não são neutras e imparciais, elas trazem consigo uma concepção de mundo e compromissos com um determinado projeto social; a segunda é a de que os agentes sociais que determinam a avaliação, determinam, por decorrência, ainda que indiretamente, os conteúdos e o currículo escolar, visto que, para alcançarem bons resultados nas avaliações, existe a tendência de as instituições escolares se prepararem em consonância com os conhecimentos que lhes são cobrados nas avaliações. Nessa perspectiva, afirma Altmann (2002, p. 83): “[...] a escolha sobre o que avaliar tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar”.

---

<sup>78</sup> Segundo o INEP (2017c, p. 1), a Prova Nacional de Concurso “[...] tem o objetivo principal de subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica. Trata-se de uma prova anual, a ser aplicada de forma descentralizada em todo o país para os candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica. Cada ente federativo poderá decidir pela adesão e pela forma de utilização dos resultados: se como única prova, seguida da análise de títulos, ou como primeira prova, seguida de uma prova adicional do próprio município, por exemplo”.

#### **4.1 A avaliação da qualidade da educação básica como mediação para a regulação supranacional das políticas brasileiras do mesmo tipo: notas sobre o IDEB**

Assim como os demais conceitos, o de qualidade é histórico e, por isso, sofre alterações em tempos e espaços. Além disso, qualidade é um conceito polissêmico, trazendo em seu bojo múltiplas significações. Por tais motivos, a compreensão sobre o conceito de educação de qualidade está vinculada às demandas e determinações de cada região e período histórico.

Como explicam Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade da educação é um fenômeno complexo, mediado por fatores e dimensões extraescolares e intraescolares.

As dimensões extraescolares “[...] dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14). Eles acrescentam que elas afetam diretamente os processos educativos e, por decorrência, os resultados escolares e a qualidade do ato educativo. No âmbito das dimensões extraescolares, os autores chamam a atenção para a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos no ato escolar, uma vez que este:

[...] se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos, etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14-15).

Já as dimensões intraescolares – como as relacionadas às condições de oferta de ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica do professor e acesso, permanência e desempenho escolar do aluno – também precisam ser consideradas no que concerne à análise da qualidade da educação. Essas dimensões:

[...] afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais

significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 15-16).

Em suma, a escola e a educação de qualidade são permeadas por múltiplos fatores. A partir de 1990, a educação básica de qualidade para todos tornou-se uma diretriz estrutural do consenso educacional construído internacionalmente, inaugurado na Conferência de Jomtien (portanto, em um contexto de redefinição do Estado e reflexão sobre a função social da educação).

O argumento disseminado para a construção desse consenso é o de que, se, antes dos anos de 1990, o grande problema dos países em desenvolvimento era o acesso à educação, “resolvido esse problema”<sup>79</sup>, a qualidade da educação é o grande desafio a ser enfrentado. Como explana o BM: “Os ganhos no acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6). Assim, o pacote de reformas educativas proposto pelo BM contém os seguintes elementos centrais: “a) Prioridade depositada sobre a educação básica” e “b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar” (ALTMANN, 2002, p. 80).

No Brasil, a melhoria da qualidade da educação pode ser considerada uma bandeira originalmente advinda dos setores progressistas, há muito presente nos debates de política educacional. Na contemporaneidade, como resultante das lutas sociais ocorridas com o processo de abertura política dos anos de 1980, a qualidade da educação foi inscrita no texto da Constituição Federal de 1988. A referida carta magna, no artigo 206, inciso VII, apresenta, como um dos princípios embaixadores do ensino no Brasil, a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

---

<sup>79</sup> Embora os levantamentos estatísticos, de fato, demonstrem ao longo das últimas décadas, uma importante melhora no índice de acesso à educação básica, verifica-se que este não se trata de um problema solucionado na política educacional brasileira. Dados do INEP apontam que, em 2014, foram realizadas 49.771.371 matrículas na educação básica (INEP, 2017j). Segundo o Censo Escolar (INEP, 2017i), 2,8 milhões de pessoas da população de 4 a 17 anos de idade não frequentam a escola.

Nos anos de 1990, a melhoria da qualidade dos serviços públicos em geral, e da educação de modo especial, tornou-se uma das diretrizes da reforma do aparelho do Estado, presente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Como aponta Zanardini (2008, p. 185): “[...] sob o discurso de que, em primeiro lugar, a escola é de má qualidade por não agregar aos seus alunos conhecimentos demonstráveis nos testes que esse mesmo governo engendra, logo precisa ser reformada”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu, dentre os princípios que devem tomar por base o ensino no Brasil, a garantia de padrão de qualidade. A melhoria da qualidade da educação é um dos princípios do atual PNE (2014-2024). Sublinha-se, ademais, o *slogan* da política educacional do governo de Dilma Rousseff: Uma Pátria Educadora se faz com educação de qualidade (BRASIL, 2015a).

Articulada ao objetivo de alcance da meta da educação básica de qualidade para todos, firmou-se, na Conferência Mundial de Educação para Todos, a diretiva de implementação de sistemas de avaliação de desempenho. Como uma das condições das agências internacionais para a concessão de empréstimos estava a implementação desses sistemas de avaliação. O Brasil, tal como outros países, seguiu essa orientação e criou o SAEB, com o financiamento do BM (ALTMANN, 2002).

O SAEB avalia, a cada dois anos, “[...] uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376). É formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (INEP, 2017d). De acordo com o INEP (2017d, p. 1):

-A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; -A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.



Esta, por sua vez, é parte integrante do SAEB, uma avaliação em larga escala, cujo objetivo é “[...] avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (BRASIL, 2018b, p. 1). Nos testes, que são aplicados no quinto e nono ano do ensino fundamental, “[...] os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas” (BRASIL, 2018b, p. 1). No questionário socioeconômico, “[...] os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho” (BRASIL, 2018b).

Desde 2007, os resultados obtidos com o SAEB e Prova Brasil compõem, juntamente com o fluxo escolar, o IDEB – atualmente a principal ferramenta para aferir a qualidade e a vulnerabilidade da educação básica no Brasil.

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

[...] criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho (INEP, 2017g, p. 1).

O INEP é definido como:

[...] uma autarquia<sup>80</sup> federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2017e, p. 1).

Além do IDEB, o INEP organiza outras avaliações, tais como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>81</sup>, o Exame Nacional para

---

<sup>80</sup> “Entidade administrativa com órgãos próprios e que atua com autonomia em relação ao poder central” (PRIBERAM, 2008).

<sup>81</sup> O ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Objetiva-se com essa avaliação “[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos

Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)<sup>82</sup> e o ENEM. Dentre esses exames, o ENEM – criado em 1998 e cuja finalidade consiste em “compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país” – ocupa lugar de destaque no sistema de avaliação da educação (INEP, 2017a, p. 1).

Tal fato justifica-se em função de o ENEM, que tem como público alvo estudantes que estão finalizando a educação básica (INEP, 2017a, p. 1)<sup>83</sup>, ser atualmente utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Dos programas aos quais o ENEM vem servindo de porta de acesso, podem ser citados: o Sistema de Seleção Unificada (SISU); o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC); o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o PROUNI e o Programa Ciência Sem Fronteiras. Como explicita o INEP (2017a, p. 1), uma das finalidades do ENEM é exatamente “estabelecer critérios de acesso do Participante a programas governamentais”<sup>84</sup>.

Em outros termos, significa que o desempenho dos alunos na educação básica vem sendo utilizado como critério de acesso a políticas públicas e sociais de educação. Considerando que as avaliações que determinam o desempenho dos estudantes na educação básica são significativamente orientadas e influenciadas pelas diretrizes internacionais, é possível argumentar que, ainda que indiretamente, critérios internacionais vêm gerando ranqueamentos de estudantes brasileiros e determinando o acesso deles a políticas sociais nacionais.

Por meio de avaliações como as supracitadas, o Estado quantifica a eficiência das escolas, as ranqueia, as nomeia e as coloca em situação de

---

programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação” (INEP, 2017b, p. 1).

<sup>82</sup> O INEP, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), realiza, desde 2002, o ENCCEJA para jovens e adultos residentes no Brasil e exterior. Constitui “[...] um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros” (INEP, 2017f, p. 1). O objetivo com esse exame é avaliar as competências e habilidades de jovens e adultos para equivalência de estudos correspondentes à conclusão do Ensino Fundamental (INEP, 2017f).

<sup>83</sup> Segundo o INEP (2017a, p. 1), estão habilitados a realizar o ENEM: “[...] 1- concluintes do Ensino Médio; 2- egressos do Ensino Médio; 3- todos os cidadãos que desejam obter certificação do Ensino Médio”.

<sup>84</sup> Avaliações como o ENEM movimentam e fomentam o mercado de materiais didáticos e cursos, por exemplo.

comparação e competição (AZEVEDO, 2016a). Podem ainda ser entendidas como instrumentos de controle, pelos quais o Estado localiza as escolas, as salas de aula e, até mesmo, o professor que está e o que não está apresentando bom desempenho. Nesse sentido, vale acentuar as contribuições de Bourdieu (2014). Segundo este autor, uma “[...] das funções mais gerais do Estado é a produção e a canonização das classificações sociais” (BOURDIEU, 2014, p. 37). Com isso, “[...] somos quantificados, codificados pelo Estado; temos uma identidade de Estado” (p. 38)<sup>85</sup>. O IDEB, por exemplo, possibilita ao governo localizar e mapear as instituições de ensino de baixo desempenho e desencadear processos que ajudem a modificar esse quadro. Uma importante ferramenta para que o Estado consiga categorizar e classificar os fenômenos sociais são as pesquisas e a produção de dados estatísticos, que evoluíram expressivamente nas últimas décadas (JANNUZZI; GRACIOSO, 2002)<sup>86</sup>.

O IDEB é um indicador, eleito parâmetro regulador da política educacional brasileira contemporânea, como consta no novo PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014a). O PNE, em sua Meta 13, estabeleceu o IDEB ao apontar que as políticas educacionais no país devem ser organizadas de forma a “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” (BRASIL, 2014b).

---

<sup>85</sup> Outro exemplo do exercício de categorização e classificação, realizado pelo Estado nacional brasileiro, é o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB). Por meio desse exame, o Estado identifica o “bom” e o “mal” professor. Ou seja, estabelece uma identidade para o professor. Essa classificação é divulgada envolta ao discurso de que esses exames “[...] são ferramentas para a qualificação e valorização dos professores, sendo utilizados em vários países como Estados Unidos e Alemanha” (BERNARDO JR, 2015, p. 1). Como explica Bourdieu (2014), a dissimulação é fundamental para que haja a aceitação e a legitimação da classificação.

<sup>86</sup> Jannuzzi e Gracioso (2002) observam que houve um aumento e crescimento da produção e disseminação da informação estatística no Brasil nas últimas décadas. A produção de um amplo conjunto de estatísticas é recente (não tem mais que 30 anos). Embora as bases do Sistema Estatístico Nacional já estivessem postas na década de 1930, com Getúlio Vargas, após a fundação do IBGE, esse sistema sofreu significativa evolução a partir da década de 1960, quando o IBGE começou a diversificar as suas pesquisas, apoiado por agências (como a ONU). Desde então, passaram a ser feitos diversos tipos de pesquisas – censos demográficos, pesquisas domiciliares, pesquisas de mercado de trabalho, nos setores da indústria, comércio, agropecuária, etc. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) foi lançado em 1964. Na década de 1970, os governos dos Estados passaram a estruturar seus sistemas para subsidiar suas políticas, especialmente as de educação e saúde. Os resultados dessas pesquisas e avaliações subsidiam o planejamento e a formulação de políticas. Permitem o controle social, o que confirma a afirmativa de Bourdieu (2014, p. 22) de que o Estado atua como produtor de princípios de classificação a serem aplicados no mundo social.

Ainda de acordo com o referido documento, segundo a Estratégia 7.9, da Meta 7, deve-se:

[...] orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios [...] (BRASIL, 2014b).

Na sequência, merece destaque, ainda, a Estratégia 7.11 que indica a necessidade de “[...] melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tomado como instrumento externo de referência [...]” (BRASIL, 2014b). Esses pontos do PNE significam “[...] a ‘constitucionalização’, a internalização, a legalização e a legitimação do uso de *benchmarking* na educação básica no Brasil” (AZEVEDO, 2016a, p. 1426).

Com esse indicador (IDEB), foram estabelecidas metas por escola, município e estado. Como exemplo, observa-se o Plano Municipal de Educação de Londrina (PR), onde essa questão fica clara:

[...] os resultados obtidos pelos anos finais do ensino fundamental carecem de especial atenção, pois nota-se uma queda nos índices de 2011 a 2013, além de estar aquém da meta estabelecida para esse último ano, que é de 4,4. Isto posto, exigem-se políticas educacionais que visem a subsidiar ações e estratégias que promoverão avanços nessa etapa de ensino (PARANÁ, 2015, p. 10).

**Tabela 1:** Resultados do IDEB no Brasil para os anos iniciais do ensino fundamental de 2005 a 2015.

	IDEB observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>Total</b>	3.8	4.2*	4.6*	5.0*	5.2*	5.5*
Dependência administrativa						
<b>Estadual</b>	3.9	4.3*	4.9*	5.1*	5.4*	5.8*
<b>Municipal</b>	3.4	4.0*	4.4*	4.7*	4.9*	5.3*
<b>Privada</b>	5.9	6.0*	6.4*	6.5	6.7	6.8
<b>Pública</b>	3.6	4.0*	4.4*	4.7*	4.9*	5.3*

\*Refere-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: INEP (2018a).

**Tabela 2:** Resultados do IDEB no Brasil para os anos finais do ensino fundamental de 2005 a 2015.

	IDEB observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>Total</b>	3.5	3.8*	4.0*	4.1*	4.2*	4.5*
Dependência administrativa						
<b>Estadual</b>	3.3	3.6*	3.8*	3.9*	4.0	4.2
<b>Municipal</b>	3.1	3.4*	3.6*	3.8*	3.8	4.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8*	5.9	6.0	5.9	6.1
<b>Pública</b>	3.2	3.5*	3.7*	3.9*	4.0	4.2

Fonte: INEP (2018a).

\*Refere-se ao IDEB que atingiu a meta.

**Tabela 3:** Resultados do IDEB no Brasil para o ensino médio de 2005 a 2015.

	IDEB observado					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>Total</b>	3.4	3.5*	3.6*	3.7*	3.7	3.7
Dependência administrativa						
<b>Estadual</b>	3.0	3.2*	3.4*	3.4*	3.4	3.5
<b>Privada</b>	5.6	5.6*	5.6	5.7	5.4	5.3
<b>Pública</b>	3.1	3.2*	3.4*	3.4*	3.4	3.5

Fonte: INEP (2018a).

\*Refere-se ao IDEB que atingiu a meta.

Além disso, o IDEB, ao verificar a vulnerabilidade no campo da educação, serve de critério para que escolas, municípios e Estados sejam beneficiados pelas políticas sociais (focalizadas). Como exemplo ilustrativo, pode-se apresentar o Programa Saúde na Escola (PSE). As instituições escolares classificadas como vulneráveis, segundo a avaliação do IDEB, passam a ser consideradas pelo Estado aptas a serem beneficiadas por essa política social focalizada. É possível observar, com base no disposto, que os resultados produzidos pelo IDEB, por vezes, servem de parâmetro definidor de financiamento público, o que permite reconhecer esse índice como um importante fator que movimenta o campo das políticas educacionais brasileiras.

O IDEB é baseado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*):

Avaliação trienal de estudantes que possuam idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) no início do período de aplicação, que estejam matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante e que estejam cursando no mínimo a 7ª série/ano (INEP, 2016, p. 1).

É uma ferramenta desenvolvida e coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – organização internacional atualmente constituída por 35 países e tem como objetivo “[...] promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem-estar social ao redor do mundo” (OCDE, 2017a, p. 1). É uma agência classificada como de poder leve (de consenso), visto que não estabelece sanções aos países. Dentre as estratégias de ação da OCDE, encontram-se:

[...] a promoção de fóruns para troca de experiências e busca de soluções comuns entre governos, a análise e comparação de dados para a compreensão dos fatores envolvidos em mudanças econômicas, sociais e ambientais e o *estabelecimento de padrões internacionais* para balizar uma extensa gama de atividades humanas, desde a agricultura até a educação (OCDE, 2017a, p. 1, grifos nossos).

Os fatores que compõem os parâmetros do IDEB tomam por referência a média de resultados do PISA para os países membros da OCDE. Outro fator que integra o IDEB é o Censo Escolar ou Educacenso, que consiste em um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional. Segundo o INEP (2017h, p. 1), o Censo Escolar:

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar.

Os dados coletados por meio desse instrumento geram um panorama nacional da educação básica, bem como parâmetros de referência para a elaboração de políticas públicas no Brasil. Além disso, os subsídios estatísticos fornecidos pelo Censo Escolar são utilizados para o cálculo do IDEB. Conforme assinala o INEP (2017h, p. 1):

[...] os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono, transferência, falecimento) escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), do Ministério da Educação.

Ambos, IDEB e PISA, são *benchmarks*, ou seja, instrumentos que atuam na identificação das boas práticas e são expressões das novas formas de gestão na educação que, no Brasil, foram implementados, especialmente a partir da década de 1990, nos diversos setores sociais (AZEVEDO, 2016a).

Assim, para Azevedo (2016a, p. 1435):

[...] consignar como Lei Federal, como fez o Brasil no PNE 2014-2024, o PISA da OCDE como uma baliza de medida da qualidade da educação básica no País significa amarrar a educação nacional a um benchmarking, desenvolvido por uma organização internacional dos países centrais, que privilegia a performatividade, tabelas de classificações e as 'boas práticas' por lá consagradas.

Apoiando-se em Dale (2014), Azevedo (2016a, p. 1409) indica que o *benchmarking* se tornou “[...] parâmetro de avaliação do cumprimento da Agenda Global Estruturada para a Educação – AGEE”. Essa consideração permite entender que, à medida que se atende ao IDEB e ao PISA (*benchmarks*), contribui-se para o cumprimento da AGEE no Brasil.

O Prêmio Professores do Brasil (PPB)<sup>87</sup>, cuja 10ª edição foi realizada em 2017, também pode ser considerado uma construção exemplar do exercício nacional e global de identificação e reconhecimento das boas práticas.

O PPB é uma iniciativa do MEC e de instituições parceiras<sup>88</sup>, divulgada como um caminho para a qualidade na educação, que “[...] busca reconhecer,

---

<sup>87</sup> Conforme apresenta o MEC (BRASIL, 2017c, p. 1), o PPB “[...] foi instituído em 2005 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), juntamente com instituições parceiras. Ao longo das sucessivas edições, foram premiadas experiências bem-sucedidas, criativas e inovadoras, desenvolvidas por professores da educação básica pública”. O PPB “[...] nasceu da unificação dos antigos ‘Prêmio Incentivo à Educação Fundamental’ e ‘Prêmio Qualidade na Educação Infantil’, também envolvendo parceria do CONSED, UNDIME, Fundação Bunge e Fundação Orsa” (CARVALHO, 2009, p. 1154).

<sup>88</sup> Os parceiros do MEC na promoção do PPB são: Agência Nacional de Águas (ANA); Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS); Roquette Pinto –

divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula” (BRASIL, 2017c, p. 1). O público-alvo dessa ação são professores de escolas públicas da educação básica e a inscrição se dá mediante o envio de relatos de práticas pedagógicas.

No ano de 2017, os professores concorreram em seis categorias: creche (educação infantil); pré-escola (educação infantil); ciclo de alfabetização 1º, 2º e 3º anos (anos iniciais do ensino fundamental); 4º e 5º anos (anos iniciais do ensino fundamental); 6º ao 9º ano (anos finais do ensino fundamental) e ensino médio (BRASIL, 2017c). São destacados como objetivos do PPB:

Reconhecer o trabalho dos professores das redes públicas que, no exercício da atividade docente, contribuem de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil. Estimular a participação dos professores como sujeitos ativos na implementação do Plano Nacional de Educação. Valorizar o papel dos professores como agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações. Oferecer uma reflexão sobre a prática pedagógica e orientar a sistematização de experiências educacionais. *Dar visibilidade às experiências pedagógicas conduzidas pelos professores, consideradas exitosas e que sejam passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas de ensino* (BRASIL, 2017c, p. 1, grifos nossos).

No ano de 2017, a competição foi disputada com as seguintes categorias e premiações:

---

comunicação educativa; Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB); Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Fundação Itaú Social; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho; Fundação Santillana; Fundação SM; Instituto Península; Instituto Singularidades (IS); Instituto Votorantim; Intel; UNESCO; OEI; *Royal Dutch Shell* e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).



**Quadro 4:** Premiações oferecidas aos professores vencedores do Prêmio Professores do Brasil, em 2017.

<b>Categoria</b>	<b>Premiação</b>
Estadual	- Placa em homenagem pelo desempenho no Prêmio em seu estado.
Regional	- R\$ 7.000,00 (sete mil reais); - Troféu; - Viagem apoiada pela CAPES para participação em programa de capacitação na Irlanda; - Equipamentos de informática com conteúdo educativo para as escolas.
Nacional	- R\$ 5.000,00 (cinco mil reais); - Troféu.

Além disso, os premiados foram convidados a participar do programa Sala de Professor e Salto para o Futuro da TV Escola, além de terem seus trabalhos publicados e divulgados pelo Ministério da Educação e instituições parceiras.

**Fonte:** Brasil (2017c, p. 1).

Uma vez identificadas, várias são as estratégias utilizadas para a difusão das boas práticas. Um exemplo é a distribuição de materiais de orientação ou manuais de boas práticas. No Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral, lançado em 2010 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2010), por exemplo, as boas práticas – ações que devem ser reproduzidas no trabalho dos professores – estão distribuídas em 5 eixos fundamentais: “Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento. Resolvendo Situações Problema. Desenvolvendo o Conhecimento e a Sensibilidade através da Arte. Aprendendo por meio de Jogos e Recreação. Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene” (MINAS GERAIS, 2010, p. 3). Em regra, a apresentação das boas práticas vem acompanhada por sugestões de “ações concretas”.

Nas palavras do documento, esse caderno consiste em um “[...] instrumento para guiar o professor na condução de um trabalho organizado e voltado para ampliar a aprendizagem dos alunos” (MINAS GERAIS, 2010, p. 2). Conforme o Caderno, nele estão contidas “[...] boas práticas com enfoque pedagógico apontadas e implementadas por professores que alcançaram bons resultados na aprendizagem dos alunos” (MINAS GERAIS, 2010, p. 2). Na prática, ao identificar e disseminar as boas práticas, o Estado está indicando quais devem ser reproduzidas e quais devem ser descartadas no âmbito do trabalho docente. Esse trabalho permite a compreensão de que as avaliações

como o IDEB, bem como as boas práticas identificadas e disseminadas situam-se na perspectiva de nivelamento das práticas de ensino.

No âmbito das estratégias concernentes à melhoria da qualidade dos professores na América Latina, por exemplo, o BM expõe que:

Tanto o governo federal quanto alguns governos estaduais e locais já iniciaram reformas nessas áreas, com programas de bônus para professores nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e no município do Rio de Janeiro. Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da ‘caixa-preta’ da sala de aula e *identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores* que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional. Em Minas Gerais, Pernambuco e no município do Rio de Janeiro, dados mostram que enquanto a norma da OCDE para cada hora de instrução usada eficazmente com atividades de aprendizagem é de 85 por cento, nenhum dos sistemas brasileiros estudados passa de 66 por cento (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 5-6, grifos nossos).

Compreende-se que o IDEB está na perspectiva dos conhecimentos básicos e mínimos para o exercício da cidadania e trabalho (tal como prevê a LDB nº 9.394/96).

Em ranqueamento realizado pelo PISA em 2013, que teve como foco o desempenho em matemática, o Brasil apareceu na 58ª posição, entre 65 países que fizeram a prova (G1, 2013). Segundo Santos e Ribeiro (2016), em 2015, o Brasil ficou em 65º lugar entre 70<sup>89</sup> nações avaliadas em matemática pelo PISA. Em ciências, o Brasil ficou entre as 8 piores nações.

---

<sup>89</sup> Na edição de 2015, fizeram parte do PISA “[...] os 35 países da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia” e “[...] 35 países/economias parceiras, incluindo o Brasil, participaram da avaliação: Albânia, Argélia, Argentina, Bulgária, Catar, Cazaquistão, Cingapura, Colômbia, Costa Rica, Croácia, Emirados Árabes Unidos, Geórgia, Hong Kong, Indonésia, Jordânia, Kosovo, Líbano, Lituânia, Macau, Macedônia, Malásia, Malta, Moldávia, Montenegro, Peru, República Dominicana, Romênia, Rússia, Tailândia, Taipei, Trinidad e Tobago, Tunísia, Uruguai e Vietnã” (INEP, 2016, p. 1-2).

**Tabela 4:** Resultados do Brasil no PISA desde 2000.

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
<b>Alunos participantes</b>	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
<b>Leitura</b>	396	403	393	412	407	407
<b>Matemática</b>		356	370	386	389	377
<b>Ciências</b>			390	405	402	401

Fonte: INEP (2018b).

Conforme Vieira e Farias (2007, p. 169), as “[...] reformas da década de 90 explicitam a busca por uma política de qualidade. Nem todos os seus objetivos, todavia, têm surtido os resultados esperados, indicando distância entre o proclamado e o realizado [...]”. Concorde-se, assim, com Dale (2008a) na afirmativa de que a avaliação por indicadores, empreendida pelos *benchmarks*, está mais relacionada a uma padronização das políticas que a uma efetiva melhoria na qualidade da educação.

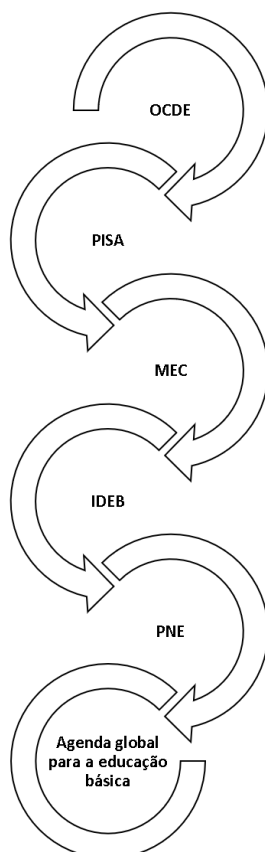
Essa tese dos *benchmarks*, enquanto instrumentos padronizadores, é endossada pelo BM quando propala a importância da disseminação das boas práticas para a construção de um sistema educacional no Brasil de “nível mundial”. Nas palavras da instituição: “Um esforço federal dedicado para incentivar/disseminar essas ricas experiências mais eficazmente através da avaliação de impacto rigorosa talvez seja o caminho mais rápido para alcançar uma educação de nível mundial” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7).

O IDEB evidencia a influência dos parâmetros globais na política de educação no Brasil e o papel ativo exercido pelo Estado brasileiro nesse processo. É um importante instrumento de regulação e sintonização das políticas brasileiras aos parâmetros externos/internacionais. Pode-se, com isso, compreender os *benchmarks* como instrumentos mediadores para a sintonização das políticas nacionais aos parâmetros internacionais e, portanto, ferramentas de construção da AGEE no Brasil.

A política educacional brasileira vem sendo regulada por instâncias de regulação supranacional (ligadas aos interesses dos grandes países imperialistas) de corte financeiro, como BM e OCDE (que representam os interesses do mercado internacional). Além disso, a diretriz da qualidade (que compõe o atual PNE) na política educacional brasileira é um dos fatores que vem mediando a homogeneização/padronização e edificação da AGEE no país.

Na imagem a seguir, buscou-se sintetizar a rede mediada pelo emprego das estratégias de *benchmarking* PISA e IDEB que contribui para a conformação de uma agenda global para a educação básica no Brasil.

**Imagem 2:** Rede mediada pelo emprego das estratégias de *benchmarking* PISA e IDEB que contribui para a conformação de uma agenda global para a educação básica no Brasil.



**Fonte:** Autoria própria.

O objetivo com a imagem 2 não é demonstrar que a construção da AGEE acontece de “cima para baixo”, por meio de relações impositivas, nem simplificar uma gama de relações altamente complexas. A imagem somente apresenta uma leitura de como a OCDE e o MEC (por meio das estratégias de *benchmarking* PISA e IDEB) atuam na conformação da agenda global no país.

A interpretação apresentada abre caminho à afirmação de que a diretriz melhoria da qualidade da educação básica, presente nos documentos atuais de política educacional, está desempenhando papel de destaque na operacionalização do processo de sintonização das políticas educacionais brasileiras com as políticas internacionais do mesmo tipo, no sentido de edificação de um sistema global de educação. Indiretamente, observa-se que a

diretriz da qualidade da educação vem contribuindo para que a educação nacional seja cada vez menos nacional.

O fato de o IDEB ser um *benchmarking* que baliza o novo PNE (BRASIL, 2014b) permite colocar em xeque a adjetivação “nacional” do atual PNE e, também, oportuniza evidenciar a vinculação direta entre a política educacional brasileira contemporânea e os parâmetros econômicos internacionais (ditados pelas grandes potências imperialistas).

Mediante o exposto, compartilha-se a reflexão de Akkari (2011) segundo a qual a “[...] influência das discussões em nível internacional no âmbito das políticas nacionais de Educação nos incita a questionar se ainda existiriam políticas nacionais de Educação” (AKKARI, 2011, p. 14).

#### **4.2 A presença de instituições filantrópicas e fundações empresariais no processo educativo das escolas públicas brasileiras: considerações sobre a avaliação das competências socioemocionais ou não cognitivas**

Outra via de interferência internacional no processo educativo das escolas públicas brasileiras são as avaliações desenvolvidas e aplicadas por instituições filantrópicas e fundações empresariais. Essas instituições e fundações empresariais são criadas no contexto de desenvolvimento da política econômica neoliberal, constituindo o chamado terceiro setor.

As reformas políticas executadas a partir da última década do século XX resultaram na orientação para a redução dos gastos estatais com as políticas sociais. Nesse panorama, é criada uma forma de enfrentamento das manifestações da questão social, caracterizada pelo afastamento do Estado no oferecimento dos serviços sociais e desenvolvimento do projeto do terceiro setor (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). O termo terceiro setor diz respeito, portanto, a parcelas da sociedade civil que se organizam autonomamente em entidades não governamentais (institutos e ONGs, por exemplo) para a resolução de problemas sociais.

O referido projeto pode ser compreendido como resultante do processo de reestruturação produtiva do capital e das políticas neoliberais. O projeto do terceiro setor é integrante da forma engendrada pelo neoliberalismo de Terceira Via de lidar com as manifestações da questão social (MONTAÑO;

DURIGUETTO, 2011). Logo, grande parcela de respostas à questão social “[...] são privatizadas e transferidas ao mercado (quando lucrativas) e à ‘sociedade civil’ ou ao ‘terceiro setor’ (quando deficitárias), que vende ou fornece ‘gratuitamente’ os serviços sociais” (MONTAÑO, 2002, p. 55).

Dentre as atribuições do Estado, no contexto de vigência do ideário neoliberal, está a de incentivar o “[...] desenvolvimento econômico, por meio de parcerias público-privadas – incluindo-se, aqui, parcerias com ONGs para a gestão das obras sociais, pensadas e propostas pelo Estado em conjunto com agências externas a ele” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 227).

Estudos realizados por Mezarobba (2017, p. 8) possibilitaram a conclusão de que “[...] as empresas, suas fundações e institutos realizam parcerias com as escolas públicas, perpassando-as com inúmeras formas de projetos”. No campo educacional, as parcerias público-privadas “[...] permitem a intromissão do capital privado na definição dos projetos das escolas públicas” (MEZAROBBA, 2017, p. 8). Importante salientar que a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, foi expressiva no processo de inserção de atores privados na educação pública, visto que, nesse evento, firmou-se o consenso de que a educação pública não deveria ser tarefa somente do Estado, mas dos demais sujeitos e organizações sociais (ONU, 1998a). Ademais, também o Relatório Jacques Delors é enfático ao defender a participação das comunidades locais na promoção e no acesso à educação (ONU, 1996).

Como explica Mezarobba (2017, p. 166), na década de 1990:

[...] criou-se inúmeros dispositivos legais que possibilitaram as parcerias público-privada e isenções fiscais para as empresas privadas que realizassem ‘atividades humanitárias’, dessa maneira, cresceu imensamente o número de Fundações e Institutos ligados às grandes corporações transnacionais que passam a atuar na parceria público-privado na área da educação.

O autor ainda apresenta alguns dos principais fatores que tornam interessante às empresas os investimentos em educação, na visão do Grupo de Institutos, Fundações e Empresa (GIFE) de São Paulo são: a) o desenvolvimento de uma sociedade mais justa; b) a melhoria da mão de obra que a empresa empregará futuramente; c) o estímulo ao desenvolvimento econômico do país (MEZAROBBA, 2017). No caso de investimento em organizações filantrópicas e

não governamentais, as empresas se beneficiam, principalmente, por meio das isenções fiscais. Portanto, “[...] não existe a mera filantropia ou o desejo de ajudar o próximo sem tirar algum proveito” e “[...] equivoca-se aquele que acredita em uma atuação empresarial por mera caridade” (MEZAROBBA, 2017, p. 170-171). Embora as empresas utilizem discursos solidários e filantrópicos, na maioria das vezes,

[...] estão defendendo seus negócios e de outros grupos internacionais que entendem que a educação não é um direito do ser humano, mas um serviço que gera lucros direta e indiretamente, além de mão de obra para atender às demandas dos empresários (MEZAROBBA, 2017, p. 253).

As “doações”, na verdade, são investimentos a partir dos quais espera-se retorno na forma de resultados. Os filantropos do ramo empresarial “[...] querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e de dinheiro. Dessa forma, a perspectiva de negócios é exercida sobre questões e problemas sociais e educacionais” (BALL, 2014, p. 122).

Dentre as instituições não governamentais criadas a partir dos anos de 1990 e que passaram a influenciar as políticas educacionais, encontra-se o Instituto Ayrton Senna – IAS<sup>90</sup>. Criado em 1994, o IAS afirma ser uma organização sem fins lucrativos que compõe a rede de cátedras da UNESCO. Atualmente, o IAS estabelece relações com variadas instituições, tais como a OCDE, o MEC e o INEP (SANTOS, 2015).

O IAS é um dos maiores grupos empresariais que atuam sobre a educação no Brasil. Outras corporações nacionais de grande relevo são: Itaú Social; Bradesco; Telefônica; Gerdau; Camargo Correa; Unibanco; Itaú BBA; Santander; Suzano; Fundação Lemann; Instituto Península; DPaschoal; Fundação Victor Civita; Instituto Natura; Saraiva e Sistema S (MEZAROBBA,

---

<sup>90</sup> Além do IAS, outra organização de destaque na área da educação é o Todos Pela Educação. Fundado em 2006, divulga ter “[...] a missão de contribuir para que, até 2030, o País assegure educação básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1). São iniciativas do Todos pela Educação os projetos: Educação já; Profissão Professor; Financiamento e Equidade; Observatório do PNE e Reduca. Essa organização tem como mantenedores: a DPaschoal; a Fundação Bradesco; a Fundação Itaú Social; a Telefônica; o Instituto Unibanco; o Itaú BBA; a Fundação Lemann; a Suzano Papel e Celulose; o Instituto Península; o Instituto Natura; a Gol; o Instituto Votorantim e o Instituto Cyrela (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1). E como parceiros: o Grupo ABC; a Editora Moderna; a Fundação Santillana; a Friends Áudio; o BID; a PATRI Políticas Públicas; a Fundação Roberto Marinho; a FALCONI Consultores de Resultado; a J. Walter Thompson Brasil e o Movimento Arredondar (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

2017). No sentido de demonstrar a magnitude da influência dos agentes sociais privados na política de educação brasileira – em grande parte ligados ao capital internacional – destaca-se o papel da Fundação Lemann no processo de construção da BNCC no Brasil. Assim:

A Fundação Lemann foi uma das protagonistas no processo de elaboração dos documentos da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), essa fundação pertence ao Jorge Paulo Lemann que, em 2016, aparece como o homem mais rico do Brasil e o décimo nono do mundo. Com sua forte influência, buscou garantir as demandas neoliberais defendidas pelas grandes corporações imperialistas ou ligadas ao imperialismo (MEZAROBBA, 2017, p. 252).

Além de receber verbas públicas via Secretaria da Educação, o IAS é financiado e mantido por grupos empresariais, conforme disposto no Quadro 5:

**Quadro 5:** Empresas patrocinadoras, projetos e programas do IAS.

<b>Instituto Ayrton Senna</b>	
<b>Patrocinadores</b>	<b>Programas e projetos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amil</li> <li>- EAZ – Participações e Empreendimentos</li> <li>- IAMAR – Instituto Alair Martins</li> <li>- Tribanco</li> <li>- Microsoft</li> <li>- Accenture - High performance. Delivered</li> <li>- Atacadão</li> <li>- Bank of America</li> <li>- Cielo</li> <li>- Colgate – Palmolive</li> <li>- Ecomar – Indústria de Pesca S.A.</li> <li>- Dudalina</li> <li>- Cogil – Segurança e serviços</li> <li>- Instituto Janguiê Diniz</li> <li>- Instituto TIM</li> <li>- Integran</li> <li>- Safran – Morpho</li> <li>- Tradição – Consórcio Nacional</li> <li>- UBS Brasil</li> <li>- Unidas – Como tem que ser</li> <li>- WEG S.A.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação Integral</li> <li>Inovação</li> <li>Soluções educacionais</li> <li>Articulação</li> </ul>

**Fonte:** Mezarobba (2017, p. 392-393).

Como são predominantemente financiados por organizações de capital privado, instituições como o IAS oferecem modelos de gestão pedagógica para a escola pública articulados aos princípios empresariais.



**Quadro 6:** Projetos e ações em desenvolvimento pelo IAS em 2018.

Ações	Descrição/proposta
Educação Integral para o Ensino Médio (SC)	O projeto foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, com o apoio do Instituto Natura, e inspirada na proposta de educação integral para o Ensino Médio, desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna.
Gestão da Política de Alfabetização	Proposta para garantir a educação integral de alunos matriculados nas turmas regulares do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, de forma que sejam ampliadas suas possibilidades de sucesso na continuidade da vida escolar.
Letramento em Programação	O Programa busca promover o Letramento em Linguagens de Programação voltadas para o desenvolvimento do pensamento computacional com estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental.
Acelera Brasil	Solução educacional desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna especialmente para garantir que alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono tenham a chance de recuperar o aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente.
Educação Integral para o Ensino Médio (RJ)	A proposta de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro foi desenhada em uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e está presente em 35 escolas da rede, levando uma proposta curricular inovadora que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, dentro e fora da escola.
SuperAção Jovem	Por meio do apoio a políticas educacionais e da formação de professores e gestores escolares, o Instituto desenvolve o potencial dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o objetivo de prepará-los para viver, conviver, conhecer e produzir na sociedade do século 21.
Se Liga	Programa voltado para alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que não estão plenamente alfabetizados. O Programa atende estudantes do 3º ao 5º ano matriculados em anos incompatíveis com a idade e resgata sua autoestima e confiança para que possam avançar para a série adequada.
Rede Nacional de Ciência para a Educação (CPE)	A Rede CPE é uma iniciativa que conta com o apoio do Instituto Ayrton Senna e reúne mais de 80 grupos de pesquisa das mais diversas áreas, com o objetivo de promover melhores práticas e políticas educacionais baseadas em evidências.
Gestores em Rede	O Projeto Gestores em Rede é um espaço de diálogo onde gestores ligados à educação têm a possibilidade de trocarem experiências e desenvolverem parcerias, independentemente de sua localização geográfica.

**Fonte:** Instituto Ayrton Senna (2018).

Embora a atuação do IAS seja focalizada na área da gestão educacional (como pode-se observar no quadro 6), baseada nos princípios e *modus operandi* da Nova Gestão Pública, a entidade também desenvolve ações na área da avaliação escolar.

O IAS tem parceria com a OCDE. O Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI)<sup>91</sup>, o braço da OCDE dedicado a projetos de inovação na

<sup>91</sup> *Centre for Educational Research and Innovation.*

área da educação, estabeleceu, em 2012, uma parceria com o IAS para desenvolver um:

[...] projeto piloto de medição de competências não cognitivas em alunos da rede pública brasileira. O projeto, que está atualmente em curso, conta com a parceria das secretarias municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro (OCDE, 2017a, p. 1).

Em conjunto com as redes públicas de ensino, o projeto divulga promover ações “[...] para o avanço da qualidade da educação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 01). Segundo Santos (2015), os fundamentos do IAS e, em específico, dessa iniciativa de avaliação de competências não cognitivas remontam ao Relatório Jacques Delors, documento que, como já apresentado, serviu de referência para a formulação de importantes documentos de política educacional no Brasil, como os PCN.

Após a publicação do Relatório Jacques Delors (ONU, 1996), especialistas das diversas áreas se reuniram para discutir quais seriam as competências necessárias para se atingir os quatro pilares propostos pelo referido Relatório (PORVIR, 2017a).

[...] as competências e habilidades listadas por essas pesquisas estão intimamente conectadas com as chamadas *soft skills*<sup>92</sup> (habilidades maleáveis, em livre tradução), que compreendem um conjunto de características sociais, reguladoras e comportamentais (PORVIR, 2017a, p. 01, grifos do autor).

As competências não cognitivas elencadas foram: a estabilidade emocional, a conscienciosidade, a extroversão, a amabilidade e a capacidade de abertura às novas experiências. Na atualidade, o desenvolvimento dessas competências integra os objetivos do *Big Five* – iniciativa aprovada pelo BM e lançada no Fórum Internacional de Políticas Públicas Educar para as competências do século 21<sup>93</sup>, realizado em São Paulo, em março de 2014 (SANTOS, 2015).

---

<sup>92</sup> Essas habilidades “[...] se modificam a partir de experiências e da interação com outras pessoas (por isso o termo *soft*, em contraposição aos menos maleáveis inteligência e conhecimento, tal como medidos por testes de desempenho e QI)” (PORVIR, 2017a, p. 1).

<sup>93</sup> Esse evento foi organizado pelo MEC, OCDE e IAS.

**Quadro 7: Domínios de personalidade do *Big Five* e suas facetas.**

<b>Atributo (Big Five)</b>	<b>Descrição no dicionário da APA</b>	<b>Facetas</b>	<b>Atributos relacionados</b>	<b>Atributos de temperamento da infância</b>
Abertura a experiências (incorpora intelecto)	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estética (artístico) Sensibilidade (excitável) Ações (interesses amplos) Ideias (curioso) Valores (não convencional)	-	Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade sensitiva
Conscienciosidade	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não preguiçoso) Deliberação (não impulsivo)	Firmeza de caráter Perseverança Postergar recompensa Controle de impulsos Planejar e batalhar por objetivos Ambição Ética no trabalho	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/postergação de recompensas Persistência Atividade**
Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmção (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)	-	Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/afiliação Busca de sensações
Amabilidade	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruismo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático)	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competitividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
Estabilidade emocional (neuroticismo)	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	Locus de controle Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento)/inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se acalmar

\*Associação Americana de Psicologia.

\*\*Podem estar relacionados a mais de uma dimensão dos *Big Five*.

Fonte: Santos e Primi (2014, p. 17).

Na esteira da teoria do *Big Five*, aproximar “[...] o ambiente escolar do desenvolvimento de competências socioemocionais cria espaço para um aprendizado mais completo e tem impacto no bem-estar ao longo de toda a vida” (PORVIR, 2017a, p. 1). Além do mais, nessa perspectiva de pensamento compartilhada pelo IAS, a escola pode influenciar, em grande medida, o desenvolvimento de atributos socioemocionais associados ao sucesso.

Um importante agente propagador da teoria do *Big Five* é o PORVIR, uma iniciativa do Instituto Inspirare<sup>94</sup>. Segundo o Instituto:

No contexto atual, as novas gerações apresentam subjetividades muito distintas daquelas que as antecederam, as tecnologias transformaram o mundo e as ameaças climáticas indicam que há um esgotamento no modelo de organização e funcionamento da sociedade em nível global. No entanto, o modelo educacional vigente não dialoga com essas questões e demandas (INSTITUTO INSPIRARE, 2017a, p. 1).

Por isso, o Instituto Inspirare (2017a) visa construir uma nova concepção de educação, pautada no desenvolvimento de competências socioemocionais, principalmente a preocupação, o entusiasmo, a responsabilidade, a sociabilidade, a imaginação, a curiosidade, a amabilidade e a autoconfiança (PORVIR, 2017a).

Segundo o PORVIR<sup>95</sup> (2017a, p. 1), enquanto “[...] o mundo abre espaço e cobra que os jovens sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades, o ensino tradicional ainda responde com modelos criados para atender a demandas antigas”. Nesse sentido, na perspectiva das instâncias de regulação supranacional, a educação escolar deve ser readequada a favor do desenvolvimento das competências socioemocionais necessárias para que os sujeitos sejam capazes de enfrentar os desafios do século XXI.

---

<sup>94</sup> O Instituto Inspirare se define como um “[...] instituto familiar, criado em setembro de 2011. Sua missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil” (INSTITUTO INSPIRARE, 2017b, p. 1). Dentre os parceiros do Instituto, encontram-se a Prefeitura Municipal de São Miguel dos Campos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (INSTITUTO INSPIRARE, 2017b).

<sup>95</sup> O PORVIR (2017b, p. 1) define-se como uma “[...] iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais”.

Uma das saídas para reconectar o indivíduo ao mundo onde vive passa pelo desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse processo, tanto crianças como adultos aprendem a colocar em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outros (PORVIR, 2017a, p. 1).

No que se refere à preparação de estudantes para o enfrentamento dos desafios do século XXI, o Porvir (2017a, p. 1) afirma que é “[...] incrível que estudiosos do Brasil também encontrem as mesmas respostas. Isso significa que as pessoas podem trabalhar juntas em busca do que funciona, ao invés de ficar dizendo que isso é meu ou seu”.

A matriz de competências socioemocionais, a partir da qual são elaboradas as questões da iniciativa de avaliação do IAS, está baseada na teoria do *Big Five*, indo ao encontro da missão do IAS de “[...] desenvolver o ser humano por inteiro, preparando para a vida no século 21 em todas as suas dimensões” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p. 1).

Relatório encomendado pelo IAS, em parceria com a OCDE e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, de autoria de Santos e Primi (2014), intitulado Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizagem Escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas, descreve o processo de construção e validação de um instrumento de “medição de competências socioemocionais” no Rio de Janeiro, conduzido pelas organizações supracitadas.

Com base nesse instrumento, foi realizado um estudo piloto, em 2013, de avaliação em larga escala das habilidades socioemocionais na rede estadual do Rio de Janeiro, cujos objetivos foram:

[...] avaliar mais detidamente as propriedades psicométricas do Instrumento, criado na fase anterior; avaliar as habilidades socioemocionais dos alunos e descrever sua distribuição em razão de variáveis importantes relacionadas ao sistema educacional, como ano escolar, gênero, nível socioeconômico, formas de organização escolar, investigar as associações das habilidades socioemocionais com o desempenho acadêmico em testes padronizados de desempenho (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 56).

Os resultados apontam que os testes tradicionalmente utilizados em escolas baseados em “[...] (autoconceito, autoeficácia, autoestima, motivação, e atitudes e crenças de controle dos eventos e adaptabilidade) podem ser

compreendidos no contexto mais amplo dos Cinco Grandes Fatores”. Santos e Primi (2014, p. 57) consideram que esse resultado representa um achado importante “[...] uma vez que ratifica empiricamente a ideia de que é possível se chegar a uma linguagem comum para o tratamento de características socioemocionais em educação [...]”. Nesse relatório, o IAS, a OCDE e a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro exprimem a pretensão de ampliar a experiência para outros estados e redes de ensino. A criação e a aplicação desse instrumento de “medição de competências socioemocionais” deixam claro a crescente influência que as avaliações socioemocionais vêm exercendo sobre as redes de ensino.

Outra organização que vem se preocupando com o desenvolvimento das competências socioemocionais é o grupo empresarial Somos Educação – recentemente comprado pela rede privada de ensino Kroton (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2018). A Somos Educação se define como o principal grupo de educação básica do Brasil, compreendendo escolas (Anglo Vestibulares, Centro Educacional Sigma, CEI<sup>96</sup> e Primeiros Passos, CIE<sup>97</sup>, Colégio e Curso pH, Colégio Integrado, Colégio Maxi, Colégio Motivo, Curso e Colégio NEODNA, ECSA – Escola Chave do Saber), sistemas de ensino (Anglo, pH, Ser, Geo, Maxi e Ético), editoras (Saraiva/Atual, Ática, Scipione) e soluções educacionais para o ensino básico, técnico e superior.

Como uma das soluções complementares para a educação básica, a Somos Educação desenvolve o programa O Líder em Mim, com a proposta de:

Promover a mudança comportamental em educadores, crianças e adolescentes *para que desenvolvam as competências socioemocionais necessárias aos desafios deste século e tornem-se protagonistas de suas próprias vidas e da transformação da sociedade* (SOMOS EDUCAÇÃO, 2018, p. 1, grifos nossos).

Esse programa foi criado nos EUA e adaptado à realidade brasileira, “[...] com foco em crianças de 4 e 5 anos do Ensino Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental” (SOMOS EDUCAÇÃO, 2018, p. 1). A iniciativa atua na estruturação do currículo socioemocional, possibilitando a crianças e jovens o desenvolvimento “[...] das competências do século 21, necessárias para tornar

---

<sup>96</sup> Centro de Educação Integrada.

<sup>97</sup> Centro Integrado de Ensino.

os alunos mais independentes e confiantes, para que tenham sucesso na escola e na vida, e para que sejam agentes transformadores de uma sociedade melhor” (SOMOS EDUCAÇÃO, 2018, p. 1).

Importante destacar que, a partir do disposto na Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017f), a LDB nº 9.394/96, em seu Art. 35-A, parágrafo 7º, passou a considerar a formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes do ensino médio. Seguem os termos: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Avaliações como a do IAS, portanto, baseada na teoria do *Big Five* (criada pelo BM), e propostas de currículos socioemocionais (como a apresentada pelo grupo empresarial Somos Educação) têm respaldo na legislação educacional brasileira.

Tão importante para o mundo produtivo quanto o oferecimento dos conhecimentos básicos para o trabalho, é a gestão de competências. Nesse sentido, as elites dominantes promovem e absorvem estudos em áreas estratégicas do comportamento humano, como a psicologia, e deslocam alguns de seus princípios para as empresas e para o campo educacional.

Como assinala Ball (2013, *apud* ROSA, 2013, p. 462), “[...] o neoliberalismo não é algo que está apenas ‘lá fora’, na economia, mas também aqui dentro, em nossas cabeças”. Os sujeitos neoliberais:

[...] são empreendedores, criativos, solipsistas, individualistas e desenvolvem um tipo de subjetividade que o neoliberalismo necessita para sobreviver. Eu penso que é necessário compreender tais desdobramentos como um conjunto de mudanças econômicas concretas, mas também como um conjunto de mudanças no interior das subjetividades<sup>98</sup>.

Está relacionada a esse raciocínio a noção de performatividade, para a qual Ball (2014) chama a atenção. Para o autor, o conceito de performatividade não se refere somente a outra forma de designar os sistemas de gestão de desempenho, mas também:

---

<sup>98</sup> Esse trecho de Stephen J. Ball faz parte de uma entrevista concedida a Sanny Silva da Rosa, em abril de 2012, nomeada “Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais” (ROSA, 2013).

[...] ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes. De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. [...] *A performatividade 'funciona' mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas.* Ou seja, quando nós a aplicamos em nós mesmos, quando assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim 'melhoramos' nossa 'produção' como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros (BALL, 2014, p. 66, grifos nossos).

O argumento defendido aqui é de que as avaliações externas induzem formas didáticas e estão alinhavadas ao projeto de formação do novo sujeito proposto pelo neoliberalismo de Terceira Via: trabalhador que comporte os conhecimentos mínimos para a sua atuação no mercado de trabalho e as capacidades socioemocionais necessárias para a intervenção proativa frente ao afastamento do Estado do exercício de amenização das manifestações da questão social.

Dessa maneira, para além de somente traçar um diagnóstico do sistema de ensino, permitindo a identificação dos pontos fortes e das debilidades deste, a avaliação:

[...] com ênfase nas competências, corresponde a um processo de reformas que almeja alinhar a educação escolar às novas exigências da sociedade global, contribuindo para a formação de comportamentos adequados ao novo perfil de trabalhador – flexível, multifuncional e cidadão – indivíduo responsável e ativo (SANTOS, 2015, p. 8).

Pretende-se formar o trabalhador global, ou seja, o sujeito com novas estruturas mentais, apto a trabalhar em qualquer parte do mundo em que a transnacional, na qual está empregado, necessitar. Tal conclusão confirma a tese de que as avaliações educacionais externas de larga escala estão conectadas às orientações das agências internacionais relacionadas à formação do sujeito ativo, necessário ao capitalismo contemporâneo e, portanto,



responsáveis por exercer a função social de mediar a assimilação da AGEE no Brasil.

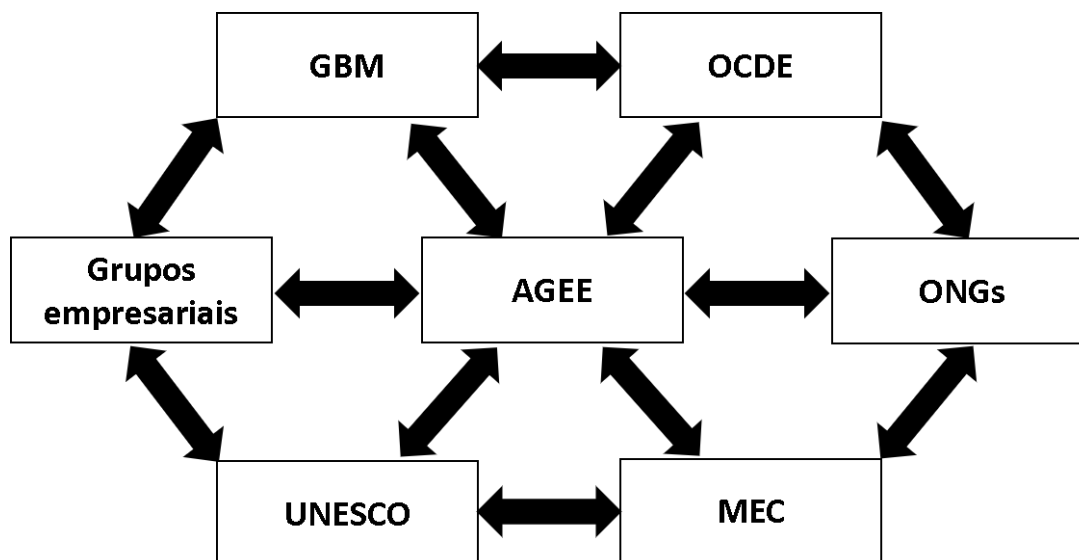
Com a proposta de avaliação socioemocional do IAS, objetiva-se moldar a personalidade e o caráter dos trabalhadores, a fim de os tornar seres resilientes, dotados de equilíbrio para aceitarem a condição de subempregados. Almeja-se formar sujeitos que, apesar das condições precárias em que vivem, consigam traçar alternativas, serem ativos, empreendedores e, sobretudo, capazes de se autorresponsabilizarem pelas mazelas sociais, que lhes são apresentadas como particulares. Em síntese, o intuito é adequar e preparar a força de trabalho para que ela suporte as novas condições de exploração da atual etapa de desenvolvimento capitalista.

Ademais, vale salientar que existe uma recomendação explícita do BM para que as avaliações externas sejam terceirizadas para empresas privadas. Dentre as empresas que atuam nesse mercado lucrativo, cita-se a Consultoria e Planejamento em Administração Pública (CONSULPLAN). A CONSULPLAN é uma das maiores organizadoras privadas de concursos públicos e avaliações educacionais do Brasil. Segundo o discurso veiculado por essa instituição, a Consulplan é “[...] a única, dentre as grandes organizadoras, a atender todos os tipos de órgãos, desde Prefeituras e Câmaras Municipais, conselhos regionais, governos estaduais até as organizações de âmbito nacional” (CONSULPLAN, 2017, p. 1). Entre seus clientes encontram-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ministério da Defesa, o INEP e o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) (CONSULPLAN, 2017).

É possível observar, mais uma vez, a importância do novo Estado avaliador para o capitalismo, bem como de seu discurso assentado na melhoria da qualidade na educação pública – edificado com as reformas dos anos de 1990 – tendo a par da sua contribuição no fomento e criação de novos nichos de produção e criação de valor na esfera educacional.

O percurso teórico trilhado até aqui permite identificar os principais agentes conformadores da AGEE no Brasil, sendo eles: o GBM; a UNESCO; a OCDE; o MEC; os grupos empresariais e as instituições filantrópicas, como o IAS. Conforme sintetizado na imagem a seguir:

**Imagem 3:** Os principais agentes conformadores da AGEE no Brasil.



**Fonte:** Autoria própria.

A imagem 3 consiste em uma tentativa de demonstração dos principais agentes envolvidos no processo de conformação da AGEE no Brasil e, mais do que isso, a complexa e ramificada rede de relações que eles estabelecem entre si.

Na realidade, essa rede é muito maior. Muitos agentes nacionais, subnacionais e supranacionais, públicos e privados, não foram identificados porque não couberam nos limites da imagem e desta pesquisa. Como destaca Barroso (2005, p. 733), em um sistema social complexo, como é o educativo, há uma “[...] pluralidade de fontes (centro/periferia, interno/externo, actor A/actor B etc.), de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias”.

Os próprios professores poderiam estar expostos na imagem 3 como agentes conformadores da AGEE, como será discutido mais à frente, no item 4.4. Além do mais, os agentes identificados na imagem não podem ser compreendidos de forma isolada, visto que, como apresentado, as ONGs, por exemplo, são, em grande medida, sustentadas por capital econômico advindo dos grupos empresariais.

### 4.3 O neoliberalismo e a tendência à desqualificação da educação pública

A despeito de todas as ações mundialmente desempenhadas a favor da educação de qualidade para todos, especialmente a partir dos anos de 1990, o que se passou a observar foram processos de cortes de investimentos, privatizações e de mercadorização da educação, que culminaram na precarização da educação formal direcionada para a classe trabalhadora<sup>99</sup>.

Assim, levanta-se o questionamento: a diretriz da qualidade vem servindo como mediação para a garantia do direito social à educação ou para a efetivação da AGEE no Brasil? Há um descompasso entre o discurso apresentado – de qualidade – e a realidade? Há uma distância entre os textos legais e o que de fato acontece? A hipótese é de que a função social do discurso em prol da qualidade da educação básica seja a mediação para a homogeneização das políticas mundiais e a construção da agenda global.

O avanço tecnológico fez com que o processo produtivo passasse, cada vez mais, a prescindir de significativa porção dos conhecimentos (como os científicos) por parte dos trabalhadores. Por outro lado, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia é fundamental para a produção e reprodução do sistema capitalista. No livro I d' **O Capital**, Marx (2013) esclarece que o incremento de tecnologia diminui o tempo socialmente necessário para a produção da mercadoria. Com isso, a inovação científica promove acréscimos na captação de mais-valia relativa. No livro II, capítulo 5, o autor explica que o emprego de tecnologia acelera o ciclo do capital industrial, diminui os poros do processo de produção, aumentando a coincidência entre processo de produção e processo de trabalho, o que se reflete em uma maior captação de tempo de mais-trabalho (MARX, 1985).

O progresso tecnológico não somente tornou dispensável parcela de conhecimentos do trabalhador, como dispensou uma parcela de trabalhadores do processo produtivo. Em outros termos, a demanda de trabalhadores tende a diminuir com o desenvolvimento tecnológico e, em contrapartida, a produtividade dos que ficam empregados tende a aumentar. Além do mais, a pressão dos desocupados força os trabalhadores empregados a produzirem mais (MARX,

---

<sup>99</sup> Como deixam claro Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Dourado e Oliveira (2009) são diversos os fatores, além do financiamento público, que determinam a qualidade da educação.

2013). Vale lembrar que a expulsão de trabalhadores do processo produtivo é a causa primeira das crises capitalistas, porque culmina na alteração orgânica do capital – no sentido de aumentar a quantidade de capital constante em relação à quantidade de capital variável (MARX, 2013).

Logo, abatendo a parcela de trabalhadores que se ocupa em atividades de certa complexidade, como os concentrados em funções de planejamento, por exemplo, o grosso da classe trabalhadora não necessita de conhecimentos altamente elaborados para serem explorados no mercado capitalista. Por isso, pode-se afirmar que as mudanças no mundo do trabalho alteraram a forma de qualificação.

Ademais, o emprego de trabalhadores menos qualificados pode se mostrar mais vantajoso ao capitalista, visto que, “[...] ao deslocar progressivamente força de trabalho mais qualificada por menos qualificada, madura por imatura, masculina por feminina, adulta por adolescente ou infantil”, o capitalista consegue comprar uma maior quantidade de força de trabalho com uma menor quantidade de dinheiro (PIMENTEL, 2007, p. 266). Vale salientar que, em muitas profissões, aprende-se o ofício no próprio local de trabalho. Ou seja, a preparação da força de trabalho pelas instituições de educação formal é, por vezes, desnecessária.

Outra funcionalidade da educação formal é a de fornecedora de certificação, para ser usada como critério de desempate no mercado de trabalho. Como não há vagas de emprego para todos, a falta de certificação “necessária” para a ocupação de cargos é uma justificativa que vem sendo bastante utilizada para selecionar os “melhores” funcionários. O desemprego, com base nessa ótica, é fruto não da própria lógica de funcionamento da sociedade capitalista que expelle trabalhadores, mas da falta de preparação necessária a eles. Transfere-se, assim, para os trabalhadores a responsabilidade pelo desemprego, que é marca estrutural do capital.

Nesse sentido, apenas uma minoria precisa se apropriar de conhecimentos para que haja o desenvolvimento tecnológico e aprimoramento do capital constante (GOUNET, 1999). Portanto, de forma geral, a educação básica não é voltada para o desenvolvimento da capacidade de análise, mas apenas para a capacidade de leitura de manual de instruções. Ou seja, para a

maioria da classe trabalhadora, é oferecida somente uma educação qualitativamente esvaziada.

Destarte, no lugar dos conteúdos, observa-se, em âmbito mundial, progressiva ampliação de projetos educacionais pautados no desenvolvimento de competências, articulados à noção de empregabilidade e, por consequência, às novas necessidades provenientes do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, insere-se a máxima da educação ao longo da vida, anunciada frequentemente pelas políticas educacionais recentes e prevista pela LDB nº 9.394/1996, no Artigo 3º, inciso XIII, nos seguintes termos: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Em resumo, segundo essa premissa, afirma-se a ideia de que os sujeitos devem empreender contínua busca por saberes e conhecimentos, em especial aqueles geradores de certificações (que não, necessariamente, indicam efetiva qualidade), para que se tornem “empregáveis” e, conseqüentemente, aptos a pleitearem vagas cada vez mais disputadas no mercado de trabalho (LIMA, 2007).

A mensagem disseminada é a de que o desemprego em nada se relaciona com a incapacidade do mercado em absorver trabalhadores; trata-se, antes, da falta de trabalhadores capacitados e, conseqüentemente, empregáveis para ocupar as vagas ofertadas. Dito de outro modo, o movimento de atração e repulsão de força de trabalho é descolado da dinâmica própria de funcionamento do capital e aliado à falta de competências individuais supostamente necessárias ao mercado, seguindo os preceitos do individualismo metodológico.

É deste cenário que emerge a perspectiva do desenvolvimento de competências socioemocionais na contemporaneidade. No campo das políticas educacionais, essa perspectiva ganha corpo com o relatório Jacques Delors (ONU, 1996), que lançou os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a fazer. Ao mesmo tempo, observa-se, cada vez mais, casos de analfabetismo funcional, caracterizado por pessoas que saem da educação formal básica sem a capacidade de executar tarefas primordiais como ler e escrever.

Aos trabalhadores, em regra, transmitem-se somente os conhecimentos essenciais para a formação do cidadão, “[...] aquele que tem o direito ao jogo

político [...], e que tem em certo sentido o dever de participar do jogo político [...]" (BOURDIEU, 2014, p. 463). Ainda de acordo com Bourdieu (2014, p. 469):

[...] o acesso aos códigos nacionais, à língua nacional, por exemplo, é percebido como uma condição de acesso ao exercício dos direitos do cidadão; a instrução elementar é, assim, considerada como uma condição do acesso ao exercício dos direitos do cidadão.

A transformação de indivíduos "[...] em cidadãos e a participação em uma sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – ideias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. [...]" (TONET, 2005, p. 221). A cidadania "[...] isto é, a internalização dos valores, ideias, concepções de mundo, comportamentos, etc. [...]" é condição necessária para o estabelecimento das relações sociais do tipo capitalista (TONET, 2016, p. 145)<sup>100</sup>. Sob a hegemonia burguesa, "[...] o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade", inclusive por meio da escola (NEVES, 2005, p. 26). Compreende-se, assim, um dos motivos da obrigatoriedade de frequência na escola e reforçada por meio de políticas sociais, tais como o "Bolsa Família"<sup>101</sup>.

Nesse sentido, como se verifica no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a:

[...] educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

---

<sup>100</sup> Para Afonso (2001, p. 21), a cidadania "[...] permite que os indivíduos possam ser tratados juridicamente como iguais e livres – o que, aliás, sendo uma condição necessária para o estabelecimento de relações mercantis e de exploração, não se destina, obviamente, a resolver as verdadeiras e reais desigualdades sociais e económicas".

<sup>101</sup> Trata-se de um programa federal, criado em 2004, destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Segundo o Art. 3º da Lei nº 10.836, que cria o Programa Bolsa Família, "A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento" (BRASIL, 2004).

Tal panorama indica que a força de trabalho (mercadoria<sup>102</sup>) que vem sendo produzida pelas escolas – esvaziada de conteúdos – está tendo utilidade (valor de uso) para o capital e, por isso, sendo empregada (consumida) e exercendo sua funcionalidade no processo de valorização de valor. A ausência dos conteúdos nas salas de aula das escolas públicas, por sua vez, não vem impedindo o capital de se reproduzir cotidianamente de maneira ampliada (LAZARINI, 2010).

A escola contribui para que o poder e a cultura permaneçam sob o domínio das classes mais privilegiadas e tendencialmente mais cultas (BOURDIEU, 2014, p. 351), contribuindo, assim, para a manutenção dos dominantes em suas respectivas posições, e o mesmo com relação aos dominados, de modo a consolidar a arquitetura social estabelecida.

O pensamento neoliberal aplicado à educação, efetivamente, adentrou ao campo das políticas educacionais brasileiras, nas últimas décadas do século XX, com a reforma na educação. Seguindo a direção ampla do processo de reforma da aparelhagem estatal, a reforma da educação foi encaminhada por meio da ideia de que a inserção da lógica empresarial na dinâmica do ensino público ampliaria a qualidade dos serviços nesse setor.

Seguindo o postulado pelo neoliberalismo, as escolas devem funcionar segundo a lógica do mercado. No limite, a participação estatal poderia se dar no oferecimento de *vouchers*, ou seja, bolsas para que os pais possam optar pelas melhores escolas para seus filhos<sup>103</sup>, de acordo com os seus interesses (FRIEDMAN, 1984). Azevedo (2002, p. 3), ao tratar do pensamento de Friedman sobre a educação escolar, explica que:

Friedman propõe a privatização das escolas, com a venda, inclusive, das instalações e dos prédios escolares e com a criação do ‘vale-educação’, uma espécie de bônus que os pais trocariam pela educação de seus filhos em escolas particulares. Os bônus seriam distribuídos pelo governo aos pais de alunos

---

<sup>102</sup> Marx inicia **O Capital** afirmando: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’ [...]” (MARX, 2013, p. 113). Entretanto, na sequência, o autor explica que isso se deve ao fato de que a mercadoria consiste em um veículo de valorização de valor (MARX, 2013).

<sup>103</sup> A associação positiva entre competição e a qualidade da educação foi amplamente defendida por Milton Friedman ao explicar sobre os benefícios da desnacionalização da educação. Nas palavras do economista, com o estabelecimento de competição entre escolas “[...] o progresso de todas as escolas seriam garantidos [seria garantido]. A injeção de competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis à demanda de mercado” (FRIEDMAN, 1984, p. 89).

como moedas para pagamento da educação junto à escola preceptora privada. Segundo esta idéia, os pais de alunos se transformariam, concomitantemente, em orientadores educacionais e em consumidores de vagas escolares.

A tese defendida é a que, com o estabelecimento de uma “sadia competição entre as escolas”, “[...] o progresso de todas as escolas seriam garantidos [seria garantido]” (FRIEDMAN, 1984, p. 89). Em resumo, com essa proposta:

[...] os pais se tornariam agentes de negócios, transfigurando-se em intermediários de uma transação mobiliária em que o objeto barganhado seria a educação destinada a seus próprios filhos. Tomariam ‘cheques’ do Estado e os transfeririam aos proprietários de escolas como forma de pagamento de serviços de obrigação pública. Com isso, imagina-se, estaria cumprido o papel do Estado com a educação do povo (AZEVEDO, 2002, p. 3).

Embora o pensamento neoliberal predominante não seja mais “[...] um tipo de neoliberalismo livre e selvagem, em que o mercado é autorizado a seguir o seu curso em qualquer setor na busca por maiores lucros, como foi pensado por Mrs. Thatcher<sup>104</sup>”, a relação entre o Estado e os setores privados tem se tornado cada vez mais próxima e sofisticada, tal como expõe Ball, em entrevista concedida a Rosa (2013, p. 461):

[...] o Estado se transformou num ‘criador de mercados’, num regulador e monitor das ações do setor privado, que são marcas deixadas pelos governos do Novo Trabalhismo de Blair. Em outras palavras, o Estado hoje faz o papel de ‘parteiro’ (midwife), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos. Com isso, a clássica antítese e antagonismo entre o Estado e o setor privado precisa ser compreendida de forma diferente no que diz respeito à criação de oportunidades para o setor privado e às mudanças das formas e modalidades do próprio Estado.

Com base em Netto e Braz (2011), pode-se compreender que, com vistas a estabelecer uma oposição à queda da taxa de lucro e adiar o máximo possível a eclosão da crise, o capital encaminha diferentes estratégias para aumentar a

---

<sup>104</sup> Margaret Hilda Thatcher (1925-2013) foi primeira-ministra britânica durante o período de 1979 a 1990 e uma das principais propagadoras do ideário neoliberal no século XX.



produção de mais-valia. Situa-se, nesse ínterim, o incentivo neoliberal às privatizações, como o existente no setor educacional, por exemplo (NETTO; BRAZ, 2011). A privatização das escolas públicas (em suas diferentes formas de expressão) faz com que tais estabelecimentos sejam convertidos em “novas avenidas do capital”, ou seja, em novos espaços de exploração da força de trabalho e de produção de mais valor (MARTINS, 2013, p. 2). O processo ainda estimula, de forma crescente, a ocupação de espaços públicos por instituições privadas, de forma tangível e não tangível.

Nesse quadro, a educação foi inserida como categoria de serviço<sup>105</sup> no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS)<sup>106</sup>, sendo o comércio nacional e internacional de serviços educativos um dos que mais crescem no mundo.

Conforme apresentado por Azevedo (2015, p. 87), o processo de mercadorização da educação pode ser entendido “[...] como um modo de liberalização da oferta de ensino”. Tal processo pode ser expresso pela:

[...] expansão do ensino [...] privado-mercantil [...], privatização direta, desresponsabilização do Estado, criação de quase-mercado, estabelecimento de Parcerias-Público-Privado (PPP), estímulo à competição, performatividade, rankings, indicadores etc.

Esse processo indica que:

Agora são as ideias que se converteram em mercadorias que podem ser compradas e vendidas, ou seja, são as próprias políticas que fazem parte de um ‘mercado global’, visto que há muitas empresas interessadas em ‘vender’ tais ideias no mercado global de políticas educacionais (BALL, *apud* ROSA, 2013, p. 463).

---

<sup>105</sup> Segundo o IBGE (2017, p. 1), o setor de serviços “[...] é caracterizado por atividades bastante heterogêneas quanto ao porte das empresas, à remuneração média e à intensidade no uso de tecnologias. Nas últimas décadas, o desempenho das atividades que compõem o setor vem se destacando pelo dinamismo e pela crescente participação na produção econômica brasileira”.

<sup>106</sup> O AGCS (do inglês, *General Agreement on Trade in Services*, GATS) entrou em vigor em janeiro de 1995, proveniente das negociações da Rodada do Uruguai. Esse acordo instituiu um ambiente favorável às negociações de liberalização comercial educacional no âmbito da OMC e se trata de um importante fator na governança educacional global (ABREU, 2005).

Um dos reflexos mais imediatos desse movimento de reforma da educação foi a formação de megagrupos econômicos especializados no oferecimento de serviços de educação.

A rede de ensino privado Kroton Educacional, por exemplo, “[...] registrou lucro líquido de R\$244 milhões no quarto trimestre de 2014, com forte avanço de 108,9% na comparação anual (MEIBAK, 2015, p. 1). Importante fator que alavancou a lucratividade dessa empresa foi a incorporação da Anhanguera, também em 2014, em uma transação envolvendo ações avaliadas em cerca de R\$5 bilhões. Atualmente, essa empresa adquiriu o colégio Leonardo da Vinci<sup>107</sup>, no Espírito Santo, e a Somos Educação (por R\$4,6 bilhões), grupo empresarial dono do sistema de ensino Anglo e de editoras como a Ática e a Scipione, destacadas produtoras de material didático (que são compradas com fundo público e abastecem as escolas de educação básica públicas) (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2018). Com essas fusões, em termos de ativos financeiros, a Kroton tornou-se o maior grupo educacional privado do mundo (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS, 2018).

A abertura da educação como setor de investimentos é um dos focos de atuação do BM<sup>108</sup>. Na Estratégia 2020 para a educação<sup>109</sup>, documento publicado por essa organização internacional em 2011 – que tem “[...] o papel crucial de orientar os investimentos em longo prazo do BM sobre as estratégias para a educação” – está expressa a intenção do BM em intensificar o processo de mercadorização da educação pública nos próximos anos, especialmente via parcerias público-privadas (ROBERTSON, 2012a, p. 288).

No Brasil, dados do Censo Escolar de 2016 apontaram para a expressiva quantidade de escolas privadas e a quantidade de alunos que as frequentam. No ensino fundamental, a rede privada cresceu 34,9% em 8 anos. Do total de alunos dessa etapa da educação básica, 18% frequentam escolas privadas

---

<sup>107</sup> Localizado em Vitória, o colégio Leonardo da Vinci é um dos mais tradicionais do Espírito Santo. Fundado nos anos de 1990, o colégio tem, atualmente, 1250 alunos e mais de 300 funcionários (FOLHA VITÓRIA, 2018).

<sup>108</sup> A abertura de novos mercados é fundamental ao sistema capitalista, especialmente nesse momento de “[...] grande redução da margem de manobra do sistema do capital ao entrar na crise estrutural dos anos 70” (MÉSZÁROS, 2002, p. 330).

<sup>109</sup> Nesse documento, o BM defende que a educação como fator central para o desenvolvimento não deve mais ser pensada na perspectiva da escolarização, mas na perspectiva da aprendizagem. Por isso a recomendação é que os esforços sejam redirecionados da “educação para todos” para a “aprendizagem para todos” (PRONKO, 2014).

(INEP, 2017i). Nos anos finais do ensino fundamental, a rede privada cresceu 15,3% em 8 anos e atende 14,8% dos estudantes (INEP, 2017i).

**Tabela 5:** Número de escolas dos anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa:

Dependência administrativa	Número de escolas
Federal	37
Estadual	19.819
Municipal	29.507
Privada	13.134

**FONTE:** Censo Escolar (INEP, 2017i).

No que se refere ao ensino médio, a rede privada cresceu 4,5% em 8 anos e possui cerca de 1 milhão de alunos (12,5%) (INEP, 2017i).

**Tabela 6:** Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa:

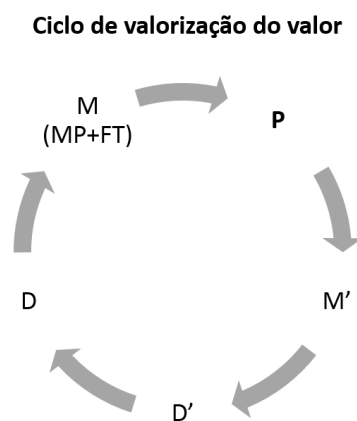
Dependência administrativa	Número de escolas
Federal	517
Estadual	19.301
Municipal	251
Privada	8.260

**FONTE:** Censo Escolar (INEP, 2017i).

O domínio privado faz com que o campo escolar passe a funcionar como os demais ramos produtivos. Assim, para manter-se frente à concorrência intercapitalista, o proprietário da escola precisará empregar dinheiro (D) na compra das mercadorias (M) força de trabalho (FT) (professores e funcionários) e meios de produção (MP), que seriam os insumos escolares e os prédios (que assumem a forma de capital constante (CC)). Feito isso, obrigatoriamente, colocará essas mercadorias em contato, de forma a transformá-las em capital produtivo (P), capacitando-as a produzir mercadorias acrescidas de valor (M'). Por fim, para a realização do ciclo do capital produtivo e a efetivação da extração de mais-valia, o capitalista do setor educacional necessitará vender a mercadoria produzida (M'), expressa na forma de ensino, aos consumidores (alunos e seus provedores), transformando-a em dinheiro acrescido de valor (D'). Em posse de

D', o capitalista do setor educacional terá novamente as condições necessárias para comprar mercadorias e dar início a um novo ciclo de valorização do valor.

**Imagem 4:** Ciclo do capital industrial ou ciclo de valorização do valor nos setores produtivos.



**Fonte:** Marx (1983).

As diferenças entre o ciclo do capital industrial no setor de serviços para com os demais são duas: a) no ciclo do capital industrial no setor de serviços, a mercadoria é um serviço, portanto, um produto não tangível e b) no ciclo do capital industrial no setor de serviço, o consumo da mercadoria ocorre no mesmo momento de sua produção. Em outras palavras, em setores tais como o educacional e o de transporte, as etapas de produção e de consumo da mercadoria coincidem (MARX, 1983).

Importante salientar que problemas em qualquer momento da cadeia podem comprometer todo o ciclo produtivo e a produção de mais-valia. A “greve dos caminhoneiros<sup>110</sup>” é salutar para a exemplificação desse fato. A greve ocasionou a interrupção de grande parte dos transportes em todo o Brasil, inclusive do transporte de combustíveis, que, por sua vez, trouxe empecilhos para a movimentação dos agentes que compõem o ciclo do capital produtivo. No caso das escolas privadas, os professores e demais funcionários (FT), além dos estudantes (consumidores da mercadoria ensino), não conseguiram se deslocar até a escola (CC), onde se encontram os insumos escolares (MP). Sem a

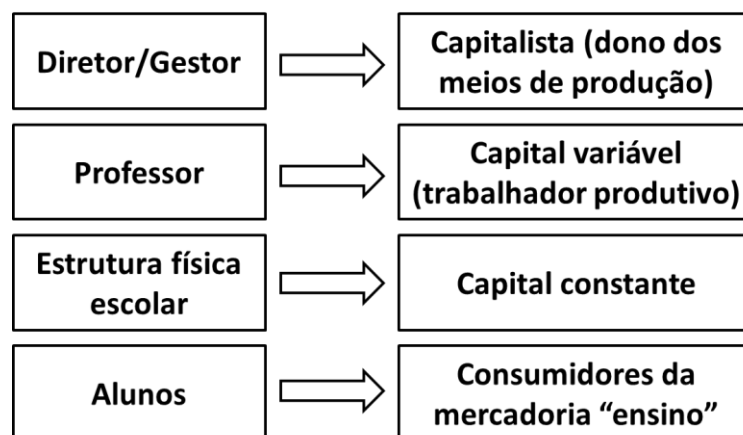
---

<sup>110</sup> A greve dos caminhoneiros aconteceu no Brasil, mês de maio de 2018. As reivindicações estão vinculadas a melhorias nas condições de trabalho.

presença desses agentes produtivos, o momento P não pôde ser realizado e, conseqüentemente, a mais-valia não foi produzida<sup>111</sup>.

A alteração da relação social provocada pela privatização da instituição escolar modifica, por decorrência, os papéis dos atores sociais dessa organização.

**Imagem 5:** Alterações ocorridas nos papéis sociais dos atores escolares mediante a alteração da relação social escolar promovida pela privatização.



**Fonte:** Autoria própria.

Inserido na dinâmica privada, o professor torna-se trabalhador produtivo. No item 1 do Capítulo 14 de **O Capital**, intitulado Mais-valor absoluto e relativo, Marx (2013) explica que não é o caráter útil e concreto do resultado do trabalho que define se o trabalhador é produtivo de capital ou não, mas sim a relação social que é estabelecida. Assim, se o professor está posto numa relação social que resulta na produção de mais-valia, diz-se que ele é trabalhador produtivo. Como explica o mesmo autor:

Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar as cabeças das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalho produtivo não implica de modo nenhum apenas uma

<sup>111</sup> A greve dos caminhoneiros afetou o funcionamento de parte das escolas em todo o país. Em Minas Gerais, por exemplo, estima-se que, pelo menos, 42 escolas particulares interromperam suas atividades por conta de falta de combustíveis (G1 MG, 2018).

relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente, e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital (MARX, 2013, p. 578).

Na forma de organização social capitalista, em que o trabalho assume a forma assalariada, a força de trabalho (denominada por Marx como capital variável – CV) se configura como a principal mercadoria presente no mercado capitalista, exatamente porque é a única capaz de produzir valor – combustível pelo qual se movimenta esse modo societário. Nas palavras de Marx (1983, p. 17): “[...] a exploração da força de trabalho assalariada é a condição básica da acumulação do capital mediante relações de produção já de natureza capitalista”.

Ainda que o controle das escolas públicas não seja, de fato, transferido para empresas, a recomendação neoliberal é para que o funcionamento dessa instituição seja equiparado o máximo possível à dinâmica privada. Assim, o “[...] setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (BALL, 2014, p. 65).

Esse processo de crescente mercadorização da educação escolar pública, promovido pelas investidas neoliberais (que não se limita somente ao âmbito da educação básica<sup>112</sup>), promoveu, em regra, uma queda da qualidade da educação pública e o favorecimento do setor privado. Com a intenção de melhor compreender essa realidade, utilizam-se as contribuições teóricas de Albert Hirschman.

Para Hirschman (1973), a presença de alternativas privadas ao transporte público ferroviário na Nigéria, como ônibus e caminhões, fazia com que os consumidores desse serviço suportassem a deterioração sem provocar as pressões necessárias à reforma na administração do setor. Mediante à

---

<sup>112</sup> Atendendo à solicitação do governo federal, o GBM formulou, em 2017, o Relatório Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017). Nesse documento, o GBM apresenta, dentre outras orientações, a de que o Brasil deveria fazer com que os alunos com maior poder aquisitivo pagassem pelos estudos, e os de classes intermediárias tivessem acesso a algum tipo de crédito estudantil, como o FIES. Na perspectiva dessa instituição, esta seria uma medida fundamental para conter os gastos públicos e colaborar para com o ajuste fiscal. Aliás, o FIES vem atuando como um formidável promotor do “capitalismo acadêmico sem riscos” no Brasil (AZEVEDO, 2015, p. 67). Os estudantes (consumidores de ensino) assumem financiamento junto ao FIES e as instituições privadas de ensino superior contratadas têm a garantia do recebimento pontual da quantia estipulada, livrando-se da inadimplência e demais problemas com alunos (AZEVEDO, 2015).

observação desse cenário, o referido autor desenvolveu um raciocínio centrado na análise dos distúrbios de equilíbrio e das formas de restauração deste no âmbito de estruturas e organizações. Em outras palavras, Hirschman (1973) se debruçou na investigação dos mecanismos capazes de fazer com que as organizações se recuperem frente ao declínio de desempenho.

A lógica explicativa engendrada está sustentada em duas principais constatações. A primeira delas é a de que, sob “[...] qualquer sistema econômico, social ou político, indivíduos, firmas e organizações em geral estão sujeitos a falhas de eficiência, racionalidade, legalidade, ética ou de outros tipos de comportamento funcional”, independentemente do quão bem planejada e organizada seja a estrutura (HIRSCHMAN, 1973, p. 13). A segunda é de que as formas de reação do consumidor frente à queda de desempenho de uma organização se bifurcam nos comportamentos de saída e voz (HIRSCHMAN, 1973).

A saída corresponde à ação em que os membros de uma organização decidem por abandoná-la. É a decisão pelo mercado e a forma mais rápida e silenciosa de manifestação de descontentamento (BARBIERI; AZEVEDO, 2016). Como indica Hirschman (1973, p. 25-26):

O cliente que, insatisfeito com o produto de uma empresa, muda para o de outra, usa o mercado para defender seu bem-estar ou para melhorar sua situação; e assim, movimentando forças de mercado capazes e levando à recuperação da firma cuja performance entrou relativamente em declínio. É este o tipo de mecanismo da economia. É claro: ou há um afastamento, ou se continua comprando o produto da firma; é impessoal – todo confronto entre cliente e firma, com suas consequências imponderáveis e imprevisíveis, é evitado, e o sucesso ou fracasso da organização é conhecido através de uma rede de estatísticas; e é indireto – qualquer recuperação de uma empresa em declínio é cortesia da Mão Invisível, fruto não intencionado da decisão de mudança do cliente.

A voz consiste em uma “ação política por excelência”, diferentemente da saída (HIRSCHMAN, 1973, p. 26). Ela pode ser definida como qualquer tentativa de fazer com que a organização altere a sua dinâmica. A intenção, com a voz, é “[...] pressionar a direção ou, vários tipos de ação e protesto, inclusive os destinados a mobilizar a opinião pública” (HIRSCHMAN, 1973, p. 40). Assim, “[...] a escolha da voz, mais do que a saída, é uma tentativa de mudar os hábitos,

a política e os *outputs* da firma da qual compra ou da organização a que pertence” (HIRSCHMAN, 1973, p. 40, grifos do autor).

Na correlação de forças entre saída e voz, figura ainda a lealdade, que, em resumo, pode ser compreendida como o comportamento de abdicar da saída perante o descontentamento (HIRSCHMAN, 1973). Assim, quanto maior o grau de lealdade, maiores são as chances de utilização da voz em contraposição à saída (BARBIERI; AZEVEDO, 2016). A esperança dos consumidores de que a organização retomará “[...] a direção correta, após o desvio [...]” em um curto espaço de tempo, é um dos principais fatores que fomentam a lealdade (HIRSCHMAN, 1973, p. 83).

A opção pela saída indica a impossibilidade ou desistência da utilização do recurso da voz (BARBIERI; AZEVEDO, 2016). Contudo, por não serem categorias excludentes, em determinados momentos, os mecanismos de saída e de voz podem ser combinados (HIRSCHMAN, 1973). Ao mesmo tempo, a simples presença da possibilidade de saída aumenta o poder da voz dentro de uma estrutura (BARBIERI; AZEVEDO, 2016). Assim, “[...] uma importante maneira de pressionar uma organização é ameaçar a saída a favor de uma organização rival” (HIRSCHMAN, 1973, p. 62).

A possibilidade de interação entre as forças de saída e voz também se expressa no recurso do boicote. Este pode ser compreendido como “[...] uma saída temporária, sem entrada correspondente em algum outro lugar” (HIRSCHMAN, 1973, p. 90). Nesse caso, há o cruzamento entre saída e voz na medida em que a saída é efetivada por determinado período, com vistas a provocar mudanças no comportamento de uma organização (HIRSCHMAN, 1973).

Para Hirschman (1973, p. 121), provavelmente “[...] não existem organizações totalmente imunes à saída ou à voz dos membros”. A diferença no tocante à ação dessas forças é que, enquanto em determinada organização a saída assume o posto de modo de reação principal, em outra, a voz pode se apresentar como recurso preponderante (HIRSCHMAN, 1973).

Tal afirmativa autoriza a transferência e a aplicabilidade da lógica explicativa exposta por Hirschman (1973) – protagonizada pelas potências da saída, voz e lealdade – sobre as diversas organizações, como a estatal, por exemplo.



A expressão de insatisfação que melhor funciona como mecanismo de recuperação no âmbito de firmas e empresas é a saída, visto que esse tipo de ação influi diretamente na lucratividade e sobrevivência dessas organizações na concorrência de mercado. Se afirma não “[...] *adquirir novos clientes conforme for perdendo os velhos*”; o mais provável é que em breve deixe de existir (HIRSCHMAN, 1973, p. 35, grifos do autor).

Diversamente, na organização estatal, cabe à voz a tarefa de ser a principal forma de manifestação do descontentamento (HIRSCHMAN, 1973). Embora a opção pela saída seja perfeitamente praticável no Estado<sup>113</sup> – expressa nos momentos em que os cidadãos, face à queda da qualidade dos serviços públicos, deixam de utilizá-los e decidem pela compra de mercadorias oriundas dos setores privados –, não consiste em um mecanismo de reação eficaz.

Conforme a explanação de Hirschman (1973, p. 79), o Estado, em caso:

[...] de déficit de caixa, sabe que pode contar com o Tesouro Nacional e, por isso, será muito mais sensível, pelo menos até certo ponto, à voz (protestos dos consumidores, apelos a autoridades superiores pedindo a substituição da direção atual etc.) do que à saída.

No livro segundo d’**O Capital**, Marx (1983) colabora com a compreensão acerca da natureza econômica dessa insensibilidade estatal à saída. Para o autor, o Estado é uma instituição predominantemente improdutiva e, portanto, alimentada por frações de mais-valia advindas de setores produtivos de capital, coletadas na forma de impostos.

Por esse motivo, em nada altera o funcionamento imediato dessa organização o fato de os cidadãos não usufruírem dos seus serviços. Pelo contrário, essa situação faz com que o Estado tenha a possibilidade de direcionar maior quantidade de verbas públicas para os setores privados.

As reflexões desenvolvidas até aqui permitem compreender que o neoliberalismo vem impactando significativamente as forças de saída, voz e lealdade no âmbito da organização estatal. Ao corroborar com a depreciação do

---

<sup>113</sup> Nas palavras de Hirschman (1973, p. 81-82), “[...] num grande número de organizações, um dos mecanismos é totalmente dominante: de um lado, há a concorrência, onde o equilíbrio do desempenho depende muito da saída e muito pouco da voz; do outro, quase não se pensa em saída, apesar de ela não ser sempre totalmente impraticável (no caso de grupos como família, tribo, igreja e estado)”.

público nos planos objetivo e subjetivo, o referido ideário parece atuar em prol do silenciamento da voz, mecanismo potencialmente funcional à recuperação de desempenho no Estado, e ativação do comportamento de saída, que, além de não proporcionar melhorias, em regra, acentua a deterioração dessa estrutura.

Junto à condução de medidas voltadas ao corte de verbas para os setores públicos, que comumente resultam na precarização destes, o projeto neoliberal “[...] se dedica a deslegitimar o papel do aparelho de Estado na execução de suas políticas” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 181). Nesse sentido, esse movimento afirma que “[...] o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175). Outrossim, divulga que a atuação do Estado seria contrária à liberdade humana<sup>114</sup>, de forma que, quanto maior fosse a extensão estatal, maior seria o grau de coerção social e as dificuldades de os sujeitos traçarem seus próprios planos (HAYEK, 1990).

Ao cooperar com a naturalização da suposta ineficiência estatal, o neoliberalismo motiva a crença de que esta não seria uma estrutura merecedora do desgaste da voz, contribuindo, assim, para a desqualificação da política como espaço de luta.

Dentre os exemplos históricos que podem ser elencados para refutar a tese da ineficiência natural do Estado, encontra-se o do sistema educacional finlandês. É atualmente um dos melhores sistemas de educação do mundo e, ao mesmo tempo, totalmente estatal e universalizado. Por extensão, o fato indica que a chave para o alto desempenho educacional não está, necessariamente, na privatização do ensino, como generalizado pela corrente neoliberal (MARTINS, 2015). Além disso, dados divulgados pelo INEP em 2016 apontaram que as escolas federais<sup>115</sup> apresentaram melhores resultados no PISA do que as escolas particulares. Essa avaliação compara a qualidade do ensino de

---

<sup>114</sup> O conceito de liberdade adotado por Hayek e demais representantes da teoria liberal clássica diz respeito à liberdade econômica, de mercado. Diferentemente, na teoria marxista, liberdade significa o maior afastamento possível do homem das barreiras naturais. Ainda segundo essa perspectiva, a liberdade somente existiria sob a égide do trabalho associado. Segundo Tonet (2005, p. 133), trabalho associado pode ser definido como: “[...] aquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo”. Para este último autor, o reino da liberdade seria o comunismo e o reino da necessidade, o das sociedades situadas na Pré-História da humanidade, como a capitalista. Sobre o reino da liberdade, consultar Tonet (2012).

<sup>115</sup> Sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio dos Institutos Federais, consultar Turmena e Azevedo (2017).

escolas públicas e particulares em três áreas: Ciência, Leitura e Matemática. As escolas federais atingiram uma média de 517 pontos, um acima da Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Por outro lado, a rede particular ficou abaixo da média da OCDE, atingindo 487 pontos em Ciências, enquanto a nota de corte da OCDE foi de 493 pontos (REVISTA GNN, 2016). Os exemplos apresentados dão espaço a duas compreensões: a primeira é a de que a qualidade da educação é, em grande medida, dependente da quantidade de recursos investidos nela, e a segunda é a de que o setor público não é naturalmente desqualificado.

O neoliberalismo busca corroer também a esperança popular acerca da capacidade de o Estado voltar a oferecer serviços públicos de qualidade – que é pressuposto para o comportamento de lealdade. Atenuando as forças de voz e lealdade, o neoliberalismo diminui os custos da saída para o mercado, apresentando-a como a forma de comportamento mais acertada diante do descontentamento com a máquina pública.

Contudo, além de o comportamento de saída não ser eficaz como mecanismo de recuperação do desempenho da atividade estatal, visto que a manutenção do Estado independe da permanência de seus membros, a tendência é a que este provoque uma deterioração ainda maior nessa estrutura (HIRSCHMAN, 1973).

Importante fator que faz com que a saída atue como intensificadora da deterioração da organização estatal é que, em regra, os primeiros a optarem pelo mercado são os agentes mais exigentes, sensíveis às alterações de qualidade e dispostos a reclamar por ela. Nas palavras de Hirschman (1973, p. 54, grifos do autor), em geral, “[...] aqueles consumidores que *mais* se preocupam com a qualidade do produto e que, conseqüentemente, seriam os agentes mais ativos e criativos da voz, são, pela mesma razão, os primeiros a sair em caso de deterioração”<sup>116</sup>.

Com isso:

[...] um número maior de pais conscientes da qualidade do ensino matricularão [matriculará] seus filhos em colégios particulares. Essa saída pode ocasionar um impulso no sentido de melhoria das escolas públicas, porém, mais uma vez, para

---

<sup>116</sup> Segundo Bourdieu (2014, p. 251): “[...] penso que o funcionamento da escola é, no essencial, dóxico: no essencial ela não é questionada”.

elas, esse impulso é menos significativo que a perda dos membros-clientes mais determinados a combater a deterioração caso não existissem as escolas particulares (HIRSCHMAN, 1973, p. 53).

Em linhas gerais, o impacto do neoliberalismo sobre as forças de saída, voz e lealdade na organização estatal parece ser, portanto, o silenciamento da voz (pela qual o Estado tem alta sensibilidade), o enfraquecimento da lealdade e o reforço positivo da decisão pela saída (pela qual o Estado tem baixa sensibilidade). Esse raciocínio permite visualizar um Estado cada vez mais desprovido de mecanismos de recuperação de desempenho e, por conseguinte, vulnerável à deterioração.

Nesse sentido, desprovido de meios de retomada de *performance*, a tendência é que o Estado ofereça, cada vez mais, serviços de baixa qualidade nos diversos setores, como no educacional. Ocorre que, como já apresentado, quanto maior a queda da qualidade do ensino público, mais volumosa tende a ser a decisão pela saída, sobretudo entre os participantes mais exigentes, o que, por sua vez, reforça o processo de desqualificação do ensino direcionado à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, há a tendência de que somente fique no setor público a parcela da população que carece de condições financeiras para optar pelo ingresso no setor privado, numa espécie de lealdade forçada. A essa parcela, resta o artifício da voz como recurso de manifestação contra a queda de qualidade desse serviço. Quando “[...] a opção de saída não está ao alcance, a opção de voz é a única maneira de reagir que têm os membros e clientes insatisfeitos. É o que acontece nas organizações sociais básicas, como a família, o Estado ou a Igreja”, onde o volume real da voz se alimenta da falta de oportunidade de saída (HIRSCHMAN, 1973, p. 42).

Parte dessa parcela da população que somente tem à sua disposição o recurso da voz, acaba por não acionar esse recurso. Muitas vezes porque nem é capaz de identificar essa queda de qualidade e de se sentir insatisfeita. Na maior parte dos casos:

[...] as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas [...] Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, atitudes que se manifestam na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino secundário ou de deixá-los na

classe de fim de estudos primários, de inscrevê-los em um liceu (o que implica um projeto de estudos longos, ao menos até o *baccalauréat*) ou em um colégio de ensino geral (o que supõe a resignação a estudos curtos, até os certificados de ensino profissional, por exemplo) fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 1966, p. 47, grifos do autor).

Complementarmente, “[...] as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que *excluem a possibilidade de desejar o impossível*” (BOURDIEU, 1966, p. 47, grifos nossos).

O neoliberalismo, portanto, desqualifica o ensino público – seja no plano objetivo, por intermédio de cortes no orçamento direcionado à promoção desse serviço, seja no plano ideológico, deslegitimando a capacidade de o Estado oferecer ensino de qualidade. Ao mesmo tempo, catalisa a saída para o privado e, por decorrência, para o consumo de mercadorias relacionadas ao ensino, resultantes de processo produtivo de capital.

Nesse meandro, ainda figuram elaboradas estratégias de *marketing* que miram moldar comportamentos em direção à saída, propagando as vantagens do ingresso em instituições privadas de ensino. O *blog* Educador 360, uma criação da *Mind Lab*<sup>117</sup>, ilustrando, trabalha na formulação de estratégias e soluções de *marketing* para escolas particulares. Dentre as orientações fornecidas pelo *blog*, constam: “Estratégias de marketing para escolas

---

<sup>117</sup> A *Mind Lab* se define como “[...] pioneira no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e éticas de forma integrada. Com mais de 1.000 escolas parceiras, tem como propósito preparar as pessoas para interagir com o mundo, planejar e alcançar objetivos e realizar sonhos, para serem felizes e aprenderem a conviver em um mundo em constante transformação” (MIND LAB, 2018, p. 1). Fundada no ano de 1994, em Israel, a *Mind Lab* atua no ramo de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras. Presente no Brasil desde 2006, a empresa divulga ser parceira de “[...] mais de mil instituições de ensino do setor público e privado” e formar “[...] mais de 5.000 professores nas escolas parceiras, em 5 regiões brasileiras” (MIND LAB, 2018, p. 1).

particulares: dicas digitais de baixo custo<sup>118</sup>”; “Dicas práticas para promover sua escola na imprensa”; “Passo a passo para fazer uma captação de emergência”; “Dia do Amigo: Como abordar as famílias?”; “Dia do Amigo: atraia novos alunos e motive os atuais”; “Como divulgar sua escola no universo *online* e fidelizar alunos”; “Aumente a captação de alunos turbinando sua sala de matrículas” (EDUCADOR 360, 2018, p. 1).

A política econômica neoliberal aplicada à educação angaria novos consumidores deste serviço, contribuindo para uma maior realização de mais-valor na esfera do serviço educacional.

Coloca-se em xeque a máxima internacional de promoção da educação básica de qualidade para todos, visto que, se a educação pública vem sendo direcionada aos filhos da classe trabalhadora que, em regra, não têm condições de se manifestarem rumo à saída, ela tem um público específico e, portanto, não é para todos. Essa constatação valida as considerações de Neves (2005), segundo as quais o projeto educacional contemporâneo vem sendo direcionado à educação das massas. Ademais, como o autor esclarece, a escola pública, na condição de um aparelho privado de hegemonia, tem como principal função promover a reeducação das massas, via uma NPH e, assim, não objetiva atingir a todos.

Por decorrência, entende-se por AGEE – que, em funcionamento, expelle os integrantes mais sensíveis à qualidade e provoca a queda do desempenho das instituições escolares públicas – aquela que está articulada às necessidades de conservação do capital. Significa que a satisfação dos membros da organização estatal é sacrificada em prol das exigências de reprodução capitalista.

---

<sup>118</sup> O *blog* Educador 360 apresenta como uma das principais estratégias para o *marketing* digital a do *Inbound Marketing*. Representa um novo tipo de abordagem em relação ao *marketing* tradicional publicitário. Conforme o *blog*: “Antes as empresas falavam de si para atrair interesse das pessoas. Já o *Inbound* funciona pela lógica inversa: é preciso gerar conteúdo e informação relevante às pessoas para que elas encontrem sua marca/empresa espontaneamente. Para isso, a fórmula central do *Inbound* se traduz em contexto + conteúdo. O que quer dizer: atingir as pessoas certas, com o conteúdo certo e no momento certo de suas necessidades e do relacionamento com a sua empresa. Qualquer erro em alguma dessas variáveis pode gerar o insucesso da estratégia. E a porta de entrada para esse relacionamento é o conteúdo” (EDUCADOR 360, 2018, p. 1) Logo, “[...] o caminho para começar a ser encontrado na *internet* através da estratégia de *inbound* é: Ter um *blog* com conteúdo relevante sobre o setor (e não sobre a sua marca); Otimizar seus posts para aparecerem em boas posições no Google através das técnicas de SEO” (EDUCADOR 360, 2018, p. 1). SEO, do inglês *Search Engine Optimization*, que, em português, significa otimização para mecanismos de buscas.

O fator determinante nessa forma de sociabilidade pauta-se nas necessidades de reprodução do capital. Tem-se que as mudanças no campo das políticas educacionais contemporâneas “[...] resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema” (DALE, 2004, p. 437). Logo, não está em jogo o desenvolvimento do campo da educação como um bem público, mas como um bem a ser mercadorizado.

#### **4.4 A governança global da ação docente e as atividades educativas emancipadoras como possibilidade de resistência**

O movimento econômico e político característico da AGEE e a governança educacional global<sup>119</sup> somente são efetivados se reverberarem nos planos locais mais imediatos dos planejamentos escolares e nas práticas pedagógicas. Por esse motivo, a disseminação da AGEE passa pela governança global do professor, ou seja, pelo emprego de mecanismos de controle do trabalho docente para que este se torne agente conformador da AGEE.

Robertson (2012b) sinaliza que a governança global do professor tem mudado nas últimas décadas, expressando-se de forma mais diversificada e eficiente, e que, “[...] como estudantes, os professores são agentes estratégicos cujas identidades e práticas são moldadas pela governança” (ROBERTSON, 2012b, p. 12). Vários atores globais estão envolvidos nesse processo. Dentre eles, uma “[...] gama cada vez mais extensiva de atores privados (provedores lucrativos de educação [*for profit education providers*], empresas transnacionais de educação, fundações educacionais, consultores educacionais)” (ROBERTSON, 2012b, p. 11).

Referindo-se ao período após os anos de 1990, Robertson (2012b, p. 10) expõe que “[...] as organizações internacionais e multilaterais importantes, historicamente e ao longo da última década, controlaram o conceito, a finalidade e as condições dos trabalhos dos professores nos contextos nacionais”. Observa-se, no cenário contemporâneo, a “[...] emergência de organizações internacionais e novos conjuntos de atores sociais – os quais, cada vez mais,

---

<sup>119</sup> O termo governança global emergiu na literatura internacional nos anos de 1990, com a derrocada da União Soviética (ROBERTSON, 2012b).

assumem a tarefa de ‘ver’ [...] e governar como um Estado, através da armadura sofisticada de tecnologias<sup>120</sup> reguladoras” (ROBERTSON, 2012b, p. 11).

O BM e a OCDE, por exemplo, são agências que atuam no controle da ação docente. Para investigar “[...] o problema da competência de professores [...]”, o GBM propôs o:

*SABER-Teacher*: um subprojeto sobre políticas de professores, incorporado dentro de um programa mais amplo chamado *System Assessment and Benchmarking for Education Results – SABER* – com finalidade de avaliar continuamente as políticas de educação de acordo com os parâmetros globais e as boas práticas, baseadas em evidências’ (World Bank, 2011). *SABER-Teacher*, o qual coleta dados sobre uma gama de ‘diferentes políticas docentes’ representa uma intervenção significativa para moldar a governança sobre os professores nos sistemas educacionais nacionais. Do mesmo modo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), começou a focar especificamente as políticas que diretamente atingem aos professores (ROBERTSON, 2012b, p. 10, grifos do autor).

Diferentes instrumentos de governança global transportam as diretrizes da agenda global da educação para o plano local. Dentre essas formas, destacam-se as avaliações padronizadas (os *benchmarks*). Referindo-se aos *benchmarks*, Robertson (2012b, p. 22) afirma que:

[...] essas tecnologias de governança global possuem muitas das características dos ‘aviões militares não tripulados’ (drones) os quais são cada vez mais preferíveis em espaços difíceis de luta militar. Semelhante a esses aviões não tripulados, classificações (rankings) e indicadores (*benchmarks*) são poderosos quando são capazes de se embrenhar nas fronteiras nacionais não apenas como coletores de dados, mas como agentes à distância, quando são capazes de modular, direcionar, agir, refinar e redirecionar sem estarem presentes fisicamente. Como aviões não tripulados, essas tecnologias globais são capazes, ao longo do tempo, de coletar suficientemente os dados precisos de um terreno e de sua topografia e usar essas informações para preparar uma ação.

---

<sup>120</sup> A tecnologia é fruto do desenvolvimento das forças produtivas da humanidade. Como foi abordado na página 162 desta pesquisa, o desenvolvimento tecnológico é basilar ao capitalismo, principalmente, para aumentar a extração de mais-valia relativa. Ao mesmo tempo, o alto desenvolvimento das forças produtivas e, por decorrência, da tecnologia, é condição para a emancipação humana, tendo em vista que promove a diminuição do tempo de trabalho necessário para a sobrevivência humana e, concomitantemente, o aumento do tempo livre. O problema em si não está no desenvolvimento das forças produtivas e da tecnologia, mas na utilização que se faz deles.



Por vezes, o professor é pressionado a moldar sua prática pedagógica e seleção de conteúdos e metodologias conforme o que é requisitado nesses testes, tendo em vista que sua atuação pedagógica acaba por ser avaliada com base no sucesso dos estudantes nessas provas e nos *rankings* formulados. Essa situação é conhecida como “[...] *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383, grifos do autor). Além do mais, evidências científicas demonstram que, comumente, a avaliação da aprendizagem realizada na escola adota a avaliação em larga escala como referência, levando a um estreitamento do currículo escolar e das possibilidades de trabalho docente (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Outras ações que podem limitar a autonomia do professor são os movimentos sociais, tais como o Escola Sem Partido, em tramitação no Congresso Nacional (por meio do Projeto de Lei 867/2015)<sup>121</sup> e em discussão em Estados e municípios. Segundo os seus idealizadores, trata-se de uma “[...] iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, p. 1). Esse movimento, criado em 2004, objetiva combater a situação atual em que, com a justificativa de transmitir aos estudantes uma “[...] ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018, p. 1).

Em relação ao que propõe esse movimento, considera-se inviável a retirada das discussões de cunho político ou ideológico do ato pedagógico, bem como de todos os demais. Isso porque toda ação humana sobre a realidade é, necessariamente, perpassada por uma orientação política e ideológica de quem a realiza, coadunada com valores hegemônicos ou contra hegemônicos. O tolhimento de ações pedagógicas críticas e reflexivas no ambiente escolar, além de ferir a autonomia relativa do professor, ainda corrobora com a aceitação irrefletida de orientações, como as advindas da AGEE.

---

<sup>121</sup> Consultar Brasil (2015c).

Apesar de todos os mecanismos de governança global da ação docente, Barroso (2013, p. 14) considera ser possível desenvolver na escola iniciativas “marginais” e “clandestinas”, que escapem ao planejamento hegemônico. Como explica o autor:

Os sistemas públicos nacionais de ensino foram criados pela ação do Estado, enquanto instrumento de consolidação do Estado Nação. O modelo de governação que suporta esta intervenção é vulgarmente designado por ‘Estado Educador’ e caracteriza-se por se basear no modo de regulação burocrático-profissional, fortemente centralizado, que visa a assegurar um ensino universal e homogêneo. Neste contexto, o ‘local’ é visto sobretudo como lugar de aplicação, cujos ‘desvios’ devem ser rigorosamente controlados, mas em que são toleradas algumas iniciativas ‘marginais’ e ‘clandestinas’ (BARROSO, 2013, p. 14).

Tonet (2016), por sua vez, aponta para a possibilidade de desenvolvimento de ações educativas formais que caminhem na contramão do modelo e padronização apresentados pela agenda política vigente. Essas ações são designadas por ele como “atividades educativas emancipadoras”<sup>122</sup>, referentes a todas as atividades educativas “[...] que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje” (TONET, 2016, p. 150). Além disso, elas são “[...] atividades que estão articuladas, de modo direto ou indireto, com a luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade plenamente emancipada, isto é, comunista” (TONET, 2016, p. 156).

---

<sup>122</sup> O conceito de atividades educativas emancipadoras remete à compreensão do conceito de emancipação humana. Para Tonet (2016, p. 142), a emancipação humana é “[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social”. Um tipo de sociedade que permitirá aos sujeitos se desenvolverem conforme as suas possibilidades e potencialidades. O trabalho associado é “[...] uma forma de trabalho em que os indivíduos põem em comum as suas forças e o resultado deste esforço coletivo é distribuído para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Para além de qualquer outra marca, esta forma de trabalho tem como característica essencial o *controle consciente dos produtores sobre o processo de produção*. Desse modo, são os homens que regem o processo de produção e não os produtos, transformados em mercadoria pela compra-e-venda da força de trabalho, que dominam a vida humana. É evidente que essa forma de trabalho é muito mais humanamente digna porque, neste caso, são os próprios homens que decidem como, o que e de que forma será realizada a produção. Assim, então, o trabalho terá adquirido a sua forma mais digna, humana e livre possível. E é por isso mesmo que ele poderá ser a base de uma forma de sociabilidade onde os homens poderão ser não apenas formalmente, mas realmente livres e iguais” (TONET, 2012, p. 7, grifos do autor). A substituição do trabalho assalariado pelo associado pode acontecer caso sejam atendidas duas condições básicas: um enorme desenvolvimento das forças produtivas, a diminuição do tempo de trabalho necessário e o aumento do tempo efetivamente livre (jamais a eliminação do trabalho) (TONET, 2012).

O acesso a “[...] um conhecimento de caráter revolucionário, no interior da educação escolar, é, inegavelmente, muito difícil e muito limitado por causa da organização e dos controles já mencionados” (TONET, 2016, p. 147). Ademais, a amplitude desse acesso “[...] dependerá de cada momento e de cada lugar históricos. Assim, quanto maior a crise do capital, maior será a necessidade de ele controlar o conjunto do processo social e, portanto, também o processo educativo” (TONET, 2016, p. 147).

Considerando que a sociedade capitalista é fundamentalmente contraditória, entende-se que, embora “[...] muito precisamente delimitadas” (TONET, 2016, p. 156), as atividades educativas emancipadoras são possíveis. É viável, no interior dessa sociedade “[...] desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora e integrantes de outras classes tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade” (TONET, 2016, p. 147). Com efeito:

[...] o educador, embora das formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade: ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos, etc. (TONET, 2005, p. 230-231).

Por isso, o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras na instituição escolar é desafiador e, ao mesmo tempo, imprescindível à edificação de uma forma social para além da capitalista. Pois, dentre as atividades que permitirão construir uma sociedade emancipada, está a dimensão educativa, tanto na sua forma escolar como extraescolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, nesta tese, analisar a AGEE no Brasil com a finalidade de deitar luzes sobre os caminhos de sua edificação no campo da educação básica e a respeito dos principais atores sociais envolvidos no processo. Almejou-se compreender como os compromissos políticos assumidos internacionalmente são traduzidos em políticas, documentos e ações educacionais para a educação básica no Brasil.

Com a intenção de demonstrar o avanço do processo de globalização e institucionalização da política econômica neoliberal no Brasil, encaminhado via reforma do aparelho do Estado, bem como seu desdobramento sobre as políticas educacionais no país, foram analisados documentos de políticas educacionais brasileiras para a educação básica.

No campo das políticas educacionais mundiais, uma AGEE vem sendo edificada, desde os anos de 1990, por consensos estabelecidos em eventos internacionais, materializados em documentos de políticas, sob a coordenação de instâncias de regulação supranacional. Essas instâncias, por portarem parcelas de capital econômico e simbólico das grandes economias imperialistas, ocupam uma posição privilegiada no campo das políticas educacionais globais, que favorece o exercício de controle e regulação. Dentre as instâncias de regulação supranacional, o GBM, a OCDE e a UNESCO exercem papel de destaque na construção dessa agenda e na regulação das políticas de educação dos diversos países.

Por meio de mecanismos de *benchmarking*, como o PISA, esses organismos conseguem monitorar e regular supra nacionalmente as políticas educacionais mundiais, na maioria das vezes, com a participação, consentimento e auxílio do poder público local. Observa-se que a AGEE está sendo recepcionada em diferentes países, especialmente nos de economia periférica, tal como o Brasil, e moldada conforme as especificidades e resistências apresentadas nos contextos nacionais.

Identificam-se como principais agentes de conformação da AGEE no Brasil: o Grupo Banco Mundial (GBM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Ministério da Educação (MEC), grupos empresariais e instituições filantrópicas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Observa-se que o processo de assimilação da AGEE no Brasil, em andamento, não vem sendo encaminhado via imposição, mas mediante uma combinação de forças nacionais e internacionais. Ficou evidente nesta pesquisa o esforço de instituições brasileiras, tais como o MEC, de participar ativamente dos eventos internacionais sobre educação (edificadores da AGEE) e, posteriormente, viabilizar a disseminação dos consensos e orientações globais nos eventos e documentos de políticas educacionais nacionais. De tal modo, o Estado nacional brasileiro, além de não ser uma vítima dos processos globalizantes, ainda deve ser reconhecido como um agente facilitador da efetivação e ampliação dos tentáculos da AGEE.

Como principais características da AGEE no Brasil, apresentam-se: a) a diretriz da educação básica de qualidade para todos, articulada ao combate à pobreza; b) a orientação em prol da formação do cidadão ativo, trabalhador adaptado às novas necessidades do modo de produção capitalista e c) a visão privatista de educação, não articulada à noção da educação como um bem público.

Considera-se que o campo das políticas para a educação básica no Brasil vem sendo permeado por orientações externas, baseadas em *benchmarking* e em manuais de “boas práticas”. Ademais, conclui-se que o sistema de avaliação da qualidade da educação básica, inspirado em *benchmarking*, e o *slogan* da educação básica de qualidade para todos não estão comprometidos com a garantia do direito social à educação de qualidade, mas apenas com a sintonização e padronização das políticas educacionais nacionais às políticas internacionais do mesmo tipo e efetivação da AGEE no Brasil.

Nesse processo, o IDEB – consolidado pelo PNE como um dos principais parâmetros de qualidade da educação básica no país – foi identificado como uma importante ferramenta de *benchmarking*, utilizada pelas organizações internacionais na regulação supranacional das políticas educacionais brasileiras para a educação básica. Na medida em que o poder público, em articulação com setores privados, traça medidas para melhorar o IDEB de instituições escolares brasileiras, estabelecem-se políticas de aproximação à AGEE.

O IAS, organização do Terceiro Setor em grande parte financiada por grupos empresariais nacionais e internacionais, também foi apresentado como mediador na construção da AGEE no país. Em parceria com a OCDE, o IAS vem desenvolvendo um projeto de avaliação de competências socioemocionais para a educação básica, baseado na iniciativa do *Big Five* do BM, e articulado às necessidades capitalistas de formação do trabalhador de novo tipo.

Essas iniciativas no setor da avaliação educacional são localizadas no âmbito da nova pedagogia da hegemonia – projeto educacional do neoliberalismo de Terceira Via, que fundamenta a AGEE. A NPH visa à formação do cidadão ativo: trabalhador dotado de capacidades físicas e estruturas mentais preparadas para lidar de forma responsável, resignada e criativa, com as intempéries sociais advindas do aprofundamento da crise estrutural do capital e da exponenciação das manifestações da questão social.

Argumenta-se que o impacto do ideário neoliberal sobre a educação (como o resultante do emprego da NPH) não está articulado à efetivação da educação básica de qualidade para todos, como amplamente disseminado em documentos de políticas educacionais. Além de corroer a ideia de educação como bem público e de conduzir ao desmonte de conquistas populares na área da educação, o constructo neoliberal ainda favorece o empobrecimento dos conteúdos socialmente relevantes direcionados aos estudantes das classes menos favorecidas, em prol do desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais, necessárias à classe trabalhadora nesse atual estágio de desenvolvimento capitalista. Conclui-se, com base no exposto, que a AGEE encaminha uma educação básica de qualidade para todos da classe trabalhadora na perspectiva dos interesses capitalistas.

Por tais motivos, posiciona-se de forma absolutamente contrária às reformas empreendidas pelo ideário neoliberal, de orientação privatista e liberalizante, as quais se revelam em curso não somente no campo das políticas educacionais, como nos demais setores sociais.

A AGEE no Brasil está amplamente comprometida com os interesses mercadológicos e variadas são as estratégias políticas e os mecanismos de governança global da ação docente empreendidos para a efetivação dos compromissos da agenda global.

Tendo como referência a noção da educação como um bem público e direito social conquistado historicamente, considera-se que ela não deve ser um produto a ser negociado no mercado e não deve estar circunscrita às classes privilegiadas. Nesse sentido, defende-se a necessidade de resistência política a essa agenda educacional – que favorece os interesses do mercado – e apresenta-se uma possibilidade de resistência no âmbito escolar, por meio de atividades educativas emancipadoras. A escola, como se buscou elucidar no decorrer deste trabalho, apesar de ser uma instituição fundamentalmente capitalista, é contraditória e, por esse motivo, pode ser permeada por atividades destoantes à AGEE e contra as hegemônicas.

Espera-se que as análises desenvolvidas nesta pesquisa possam contribuir para uma reflexão crítica sobre os consensos internacionais que são estabelecidos no campo das políticas educacionais e sobre as consequências dessas assimilações no âmbito da política nacional, sobretudo no que se refere à noção de educação como um bem público. Espera-se também que os argumentos apresentados nesta tese possam favorecer a realização de novas pesquisas na área das políticas educacionais, comprometidas com a compreensão, desvelamento da realidade e superação da forma de organização social capitalista.

## REFERÊNCIAS

- A PÁGINA DA EDUCAÇÃO. **Roger Dale**. 2017. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&user=Roger%20Dale&mid=2>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- ABREU, Paula Santos. GATS – O acordo sobre serviços da OMC. **Revista do Programa de Mestrado em Direito do UniCEUB**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 502-526, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/prisma/article/view/203/178>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 63-71.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/363.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017.
- ASSUMPÇÃO, André Del Grossi. Aspectos políticos de “O Leopardo” de Tomasi di Lampedusa. **Urutágua**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, n. 1, maio 2001. Disponível em: <[http://www.urutagua.uem.br//ru11\\_politica.htm](http://www.urutagua.uem.br//ru11_politica.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Dividômetro**. 2017. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **A universidade argentina em tempos menemistas (1989-1999): reformas, atores sociais e a influência do Banco Mundial**. 2001. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em:



<[https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Azevedo4/publication/34494892\\_A\\_univ\\_ersidade\\_argentina\\_em\\_tempos\\_menemistas\\_1989-1999\\_reformas\\_atores\\_sociais\\_e\\_a\\_influencia\\_do\\_Banco\\_Mundial/links/5708017408ae8883a1f7f153/A-universidade-argentina-em-tempos-menemistas-1989-1999-reformas-atores-sociais-e-a-influencia-do-Banco-Mundial.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Azevedo4/publication/34494892_A_univ_ersidade_argentina_em_tempos_menemistas_1989-1999_reformas_atores_sociais_e_a_influencia_do_Banco_Mundial/links/5708017408ae8883a1f7f153/A-universidade-argentina-em-tempos-menemistas-1989-1999-reformas-atores-sociais-e-a-influencia-do-Banco-Mundial.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A assim chamada 'Escola Cooperativa de Maringá': uma experiência de privatização da gestão escolar em um município paranaense. In: REUNIÃO ANUAL DA "ANPED": EDUCAÇÃO: MANIFESTOS, LUTAS E UTOPIAS, 25. 2002, Caxambu – MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, v. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. Transnacionalização e mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. **Rev. Inter. Educ. Sup. [RIESup]**, v. 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7371>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas 'boas-práticas'. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24. 2016, Maringá-PR. **Anais...** 2016a. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Azevedo4/publication/310467500\\_Educacao\\_e\\_benchmarking\\_meta-regulacao\\_e\\_coordenacao\\_de\\_politicas\\_baseadas\\_em\\_indicadores\\_e\\_nas\\_chamadas\\_boas-praticas/links/58e5577b45851547e17f79e7/Educacao-e-benchmarking-meta-regulacao-e-coordenacao-de-politicas-baseadas-em-indicadores-e-nas-chamadas-boas-praticas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Azevedo4/publication/310467500_Educacao_e_benchmarking_meta-regulacao_e_coordenacao_de_politicas_baseadas_em_indicadores_e_nas_chamadas_boas-praticas/links/58e5577b45851547e17f79e7/Educacao-e-benchmarking-meta-regulacao-e-coordenacao-de-politicas-baseadas-em-indicadores-e-nas-chamadas-boas-praticas.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. O Novo Regime Fiscal: a retórica da intransigência, o constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024. **Tópicos educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 237-259, jan/jun. 2016b. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22442>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial – O Estado num mundo em transformação.** 1997. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/relatorio-banco-mundial-o-estado-num-mundo-em-transformacao-568289f7164e0.html>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento:** Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 08 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa para Resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes.** 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>>. Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Martin Raiser.** 2018a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/about/people/m/martin-raiser>>. Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Program-for-Results Financing (PforR).** 2018b. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/programs/program-for-results-financing>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BARBIERI, Aline Fabiane; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A mercadorização e a qualidade da educação superior pública no Brasil: breve discussão a partir das contribuições de Albert Hirschman. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24, 2016. Maringá-PR. **Anais...** 2016. p. 189-200. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_2/2-003.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_2/2-003.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

\_\_\_\_\_. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, v. 12, n. 13, p. 13-25, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/11/5>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BERNARDO JR, Lucio. **Comissão aprova exame nacional para avaliar professores da educação básica.** 02/06/2015. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/489437-COMISSAO-APROVA-EXAME-NACIONAL-PARA-AVALIAR-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

BOITO JR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica marxista**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 9-35, 2003. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ifch-unicamp/20121129113308/Governo\\_Lula.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ifch-unicamp/20121129113308/Governo_Lula.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** As desigualdades frente à escola e à cultura. (L'ècole conservatrice. Les inégalités devant l' école et l' aculture), publicado originalmente em **Revue Française de Sociologie**. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. Paris, 1966.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LCP/Lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.836**, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 2004. Disponível em: <[ftp://ftp.datasus.gov.br/ftpbolsa/download/Lei\\_Bolsa\\_Familia\\_10\\_836\\_09\\_01\\_2004.pdf](ftp://ftp.datasus.gov.br/ftpbolsa/download/Lei_Bolsa_Familia_10_836_09_01_2004.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Caderno de Diretrizes, Objetivos, Metas e Indicadores: 2013 – 2015**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013a. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno\\_diretrizes\\_objetivos\\_2013\\_2015.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_diretrizes_objetivos_2013_2015.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 13 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pátria Educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/patriaeducadora/documento-sae.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **PL 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015c. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 24 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Emenda Constitucional nº 241**. 2016b. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016)>. Acesso em: 23 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Institucional – Apresentação**. 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional>>. Acesso em: 08 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Assessoria Internacional – Apresentação**. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/assessoria-internacional/>>. Acesso em: 08 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil 2017 – 10. edição**. 2017c. Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/#apresentacao>>. Acesso em: 08 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base – Ensino Médio**. 2017d. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570**, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. 2017e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017f. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3)>. Acesso em: 13 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio**. 2018a. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=63011>>. Acesso em: 12 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Prova Brasil – Apresentação**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 29 maio 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

CBN – CENTRAL BRASILEIRA DE NOTÍCIAS. **Brasil ainda tem 11,5 milhões de analfabetos, aponta IBGE**. 2018. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/183559/brasil-ainda-tem-115-milhoes-de-analfabetos-aponta.htm>>. Acesso em: 18 maio 2018.

COLLOR, Fernando. **Brasil: um projeto de reconstrução nacional**. Brasília, DF: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1991.

CONSULPLAN – CONSULTORIA E PLANEJAMENTO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Sobre Consulplan**. 2017. Disponível em: <<http://www.consulplan.net/sobre.aspx>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco. Organizações internacionais e reformas neoliberais: reflexões sobre o tema da propriedade intelectual. In: \_\_\_\_\_. **O Brasil no mundo: ensaios de análise políticas e prospectiva**. São Paulo: UNESP: Programa San Tiago Dantas de Pós-graduação em Relações Internacionais da Unesp, Unicamp e PUC-SP, 2010. p. 25-41.

CURY, Anay. Lucro somado de 4 bancos brasileiros é maior que o PIB de 83 países. **G1**, fev. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/02/lucro-somado-de-4-bancos-brasileiros-e-maior-que-o-pib-de-83-paises.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, jan./jun. 1988.

\_\_\_\_\_. **The State and education policy**. Milton Keynes: Open University, 1989.

\_\_\_\_\_. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 2, p. 109-139, 1994.

\_\_\_\_\_. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**; Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460,

maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Globalização e a reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica e utopia**: Perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2005. p. 60 - 80.

\_\_\_\_\_. Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos. In: BONAL, X.; TARABINI CATELLANI, A.; VERGER, A. (Comps.). **Globalización y Educación**: textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 87-114.

\_\_\_\_\_. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 11, n. 11, p. 13-30, 2008a. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/565>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. In: ARÓSTEGUI, J. L.; RODRIGUEZ, J. B. M. **Globalización, posmodernidad y educación**: la calidad como coartada neoliberal. Madrid: Akal, 2008b. p. 121-142.

\_\_\_\_\_. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 12- 33, mar./set. 2008c.

\_\_\_\_\_. Tecnologias na educação: uma análise sociológica. **Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 209-219, jan-abr. 2008d.

\_\_\_\_\_. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1230108.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao liberalismo em educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b. p. 129-158.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>>. Acesso em: 16 maio 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2018.

DRABACH, Neila Pedrotti; MIRANDA, Natália Pergher; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais?** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS, CULTURA E ALTERIDADE, 2. 2006, Santa Maria: FÁCOS – UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e5.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

EDUCADOR 360 – Sua escola mais inovadora. **Marketing Educacional**. 2018. Disponível em: <<https://educador360.com/marketing/>>. Acesso em: 27 maio 2018.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 24 maio 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 20, p. 43-54, jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/220/203>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista**. 2014. 622f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123272>>. Acesso em: 01 maio 2017.

FOLHA VITÓRIA. **Centro Educacional Leonardo Da Vinci é vendido para grupo nacional de educação**. 2018. Disponível em: <<https://novo.folhavitória.com.br/geral/noticia/04/2018/centro-educacional-leonardo-da-vinci-e-vendido-para-grupo-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 18 maio 2018.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-68, 1998.



FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010. Disponível em: <<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/143055/9688f39d13475f4269744a92c156c493.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

FORBES BRASIL. **15 maiores empresas farmacêuticas do mundo**. 2015. Disponível: <<http://www.forbes.com.br/listas/2015/07/15-maiores-empresas-farmaceuticas-do-mundo/#foto14>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**, Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 75-105.

FROTA, Matheus. **Políticas Públicas Internacionais e Nacionais de Educação em Direitos Humanos: Configuração e Função Social no Contexto da Crise Estrutural do Capital**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Matheus.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GANDIN, Luís Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade *et al.* A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 21, p. 177-190, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6341>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1998.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 375-435.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. v. 3, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, v. 24, n. 2, p. 215-233. mai./ago. 2008. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19251/11174>>. Acesso em: 01 maio 2017.

GRUPO BANCO MUNDIAL (GBM). **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. v. 1, nov. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

**G1**. Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em ranking de educação. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

**G1 MG**. Dezenas de escolas particulares são afetadas pela paralisação dos caminhoneiros em Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/dezenas-de-escolas-particulares-sao-afetadas-pela-paralisacao-dos-caminhoneiros-em-belo-horizonte.ghtml>>. Acesso em: 29 maio 2018.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Neoliberal, 1990.

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado**: processos de transformação do sistema capitalista de Estado. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HIRSCHMAN, Albert. **Saída, voz e lealdade**: reações ao declínio de firmas, organizações e estados. São Paulo: Perspectiva, 1973.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IANNI, Octavio. A globalização e o retorno da questão nacional. **Primeira Versão**, Campinas, SP, n. 90, jun. 2000.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Quem somos**. 2017. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conheça as iniciativas do Instituto Ayrton Senna**. 2018. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Brasil em síntese – serviços**. 2017. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/servicos.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Kroton Educacional**: ‘Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse’. 2018. Disponível em: <[www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse](http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse)>. Acesso em: 18 maio 2018.

INSTITUTO INSPIRARE. **Causa**. 2017a. Disponível em:  
<<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 14 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. 2017b. Disponível em:  
<<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no PISA 2015 – Sumário Executivo**. 2016. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa\\_brasil\\_2015\\_sumario\\_executivo.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Enem**. 2017a. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE**. 2017b.  
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente**.  
2017c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **O que é o Saeb**. 2017d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>.  
Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conheça o Inep**. 2017e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Encceja**. 2017f. Disponível em: <<http://encceja.inep.gov.br/>>. Acesso em:  
07 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **História do Inep**. 2017g. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar**. 2017h. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar 2016: Notas Estatísticas**. 2017i. Brasília, DF, fev. 2017.  
Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2017/apresentacao\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_%202016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Panorama de matrículas da Educação Básica – Censo 2014**. 2017j.  
Disponível em:  
<<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FEduca%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20-%20Acesso%20Externo%2FArquivos%2FCenso%2FConsolidado%2FInforma%C3%A7%C3%B5es%20Consolidadas%2FMatr%C3%ADculas%2FPanorama%20de%20>

Matr%C3%ADculas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 11 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **IDEB – Resultados e Metas**. 2018a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=342956>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **PISA no Brasil**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

JANNUZZI, Paulo de Martino; GRACIOSO, Luciana de Souza. Produção e disseminação da informação estatística: agências estaduais no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 3, p. 92-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n3/13566.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

KLEIN, Naomi. **A Doutrina do Choque**: Ascensão do capitalismo de desastre. Tradução: Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)**, a. 01, v. 01, 2010. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. Brasil: A utopia da democratização e da modernização. In: \_\_\_\_\_. **A reforma educacional na América Latina**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008. p. 47-73.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula *et al* (Orgs.). **Vocabulário BOURDIEU**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-66.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. 2010. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94563/287704.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 maio 2017.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1985.

LESSA, Sergio. **Capital e Estado de Bem-Estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. Disponível em: <<http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/estadobemestar.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho**. Trad. Ivo Tonet. Extraído de *Per L'Ontologia Dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1981a.

\_\_\_\_\_. **A reprodução**. Trad. Ivo Tonet. Extraído de *Per L'Ontologia Dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1981b.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353/0>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MARTIN, Monique de Saint. Capital simbólico. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula *et al* (Orgs.). **Vocabulário BOURDIEU**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 109-112.

MARTINS, Alejandra. Finlândia ou tigres asiáticos: qual é o melhor modelo de educação para a América Latina? **BBC Mundo**, 2015. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150508\\_finlandia\\_educacao\\_lab](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150508_finlandia_educacao_lab)>. Acesso em: 14 set. 2015.

MARTINS, André Silva. Os fundamentos do projeto neoliberal: formulações para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2009. p. 33-58.

MARTINS, José. **Os limites do irracional**: globalização e crise econômica. São Paulo: Fio do Tempo, 1999.

\_\_\_\_\_. As novas avenidas do Capital. **CRÍTICA SEMANAL DA ECONOMIA**. Núcleo de Educação Popular 13 de Maio. São Paulo, Edição 1136/37, a. 28, 3ª e 4ª semanas de fevereiro de 2013.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro II: o processo de circulação do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro II. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (Os Economistas).

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: livro II: o processo de circulação do capital. São Paulo: Boitempo, 2014.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEIBAK, Daniela. Lucro da Kroton Educacional mais do que dobra no quarto trimestre. **Valor Econômico**. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/3963870/lucro-da-kroton-educacional-mais-do-que-dobra-no-quarto-trimestre>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. "Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**: Rumo a uma Teoria de Transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MEYER, Carolina. A indústria de 150 bilhões. **Exame**, fev. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/a-industria-de-150-bilhoes-m0051720/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e educação**: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 – 2014). 2017. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/1128/2/IMPERIALISMO%20E%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Solipsismo**. 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solipsismo/>>. Acesso em: 26 maio 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral**. 2010.

MIND LAB. **A Mind Lab**. 2018. Disponível em: <<https://www.mindlab.com.br/a-mind-lab/>>. Acesso em: 27 maio 2018.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do 'terceiro setor'. **Lutas Sociais**, São Paulo: Xamã, n. 8, p. 53-64, jun. 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. Disponível em: <[https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro\\_neoliberalismo.pdf](https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2017.

MOURA, Rafael Moraes. Brasil cumpre apenas duas metas do Programa Educação para Todos – Relatório da Unesco. **O Estado de São Paulo**. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-cumpra-2-de-6-metas-de-educacao-fixadas-pela-unesco,1666192>> Acesso em: 28 maio 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Zilas. **Estado**: quem precisa dele? Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. Política e planejamento educacional no contexto da mundialização do capital. In: LARA, Ângela Mara de Barros; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro (Orgs.). **Gestão educacional**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 13-41.

NOMA, Amélia Kimiko *et al.* O protagonismo de organizações multilaterais na construção de agenda global para a educação nos anos 1990. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5. 2011. Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, 2011. p. 1-15. Disponível em: <[http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab\\_completos\\_politicas\\_educacionais/O\\_protagonismo\\_organizacoes\\_multilaterais\\_construcao\\_agenda.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/O_protagonismo_organizacoes_multilaterais_construcao_agenda.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

NYE JR, Joseph. **Soft Power**: the means to success in world politics. New York: Public Affairs, 2004.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Educação para o século XXI**. 2017a. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/quem-somos/ocde/>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Education at a Glance 2017**: OCDE Indicators. 2017b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio\\_education\\_at\\_a\\_glance\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ONU. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação**: um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993. 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – 1948. 2000. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Incheon Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Banco Mundial**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PAÇO, António. **Aprender a aprender**: um slogan para a ignorância. Maio 2011. Disponível em: <<http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogan-para-a-ignorancia/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.



PAMPLONA, Nicola. **Presidente da Eletrobras diz estar 'bastante otimista' com chances de privatização**. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/presidente-da-eletobras-diz-estar-bastante-otimista-com-chances-de-privatizacao.shtml>>. Acesso em: 19 maio 2018.

PANIAGO, Cristina. **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PARANÁ. **Lei nº 12.291**, de 23 de junho de 2015 – **SÚMULA**: Adequa o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 11.043, de 6 de outubro de 2010, às diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), em conformidade com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e dá outras providências. 2015. Disponível em: <[http://www2.londrina.pr.gov.br/jornaloficial/images/stories/jornalOficial/jornal\\_2749\\_extra\\_assinado.pdf](http://www2.londrina.pr.gov.br/jornaloficial/images/stories/jornalOficial/jornal_2749_extra_assinado.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Organização do Trabalho Pedagógico – Pensadores da Educação – César Coll**. 2018. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=330>>. Acesso em: 19 maio 2018.

PAULANI, Leda Maria. O homem econômico, Hayek e o individualismo. In: \_\_\_\_\_. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 79-114.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-106.

PETROBRÁS. **Perfil**. 2018. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br/pt/quem-somos/perfil/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PIMENTEL, Edilene. **Uma “nova questão social”?** Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. Maceió: EDUFAL, 2007.

PORVIR. **O que é – Educação para o século 21**. 2017a. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **O que fazemos**. 2017b. Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/benchmarking>>. Acesso em 11 out. 2015.

PROIFES FEDERAÇÃO – FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR E DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO. **Assista palestra de Maria Lúcia Fattorelli sobre dívida pública**. Palestra realizada em 15 set. 2016. 2016.

Disponível em: <<http://linux.proifes.org.br/proifes-tv/assista-palestra-de-maria-lucia-fattorelli-sobre-divida-publica-1/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 90-112. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l240.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

RESENDE, Tânia de Freitas. Sistema de Ensino. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula *et al* (Orgs.). **Vocabulário BOURDIEU**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 327-329.

REVISTA GNN. **MEC ignora bom desempenho das escolas federais no Pisa**. 2016. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/mec-ignora-bom-desempenho-das-escolas-federais-no-pisa>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RITTNER, Daniel; CAMAROTTO, Murillo. Sete aeroportos regionais entram no pacote de concessões. **Valor Econômico**. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4085902/sete-aeroportos-regionais-entram-no-pacote-de-concessoes>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20647/12919>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011b, p. 34 - 48.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012a.

\_\_\_\_\_. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 9-24, maio./ago. 2012b. Trad. Thomas Bonnici, Rev. Técnica: Mário Luiz Neves de Azevedo. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20178/10525>>. Acesso em: 08 set. 2017.

ROSA, Sanny Silva. Entrevista com Stephen J. Ball – Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457- 466, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SANTOS, Bárbara Ferreira; RIBEIRO, Marcelo. Brasil está entre os piores em ranking mundial de educação. **EXAME**, 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-94.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Resultados preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas**: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 01 maio 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, Ana Lucia Ferreira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Orientações da Unesco para a educação brasileira: educar para o consenso? In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8. 2012, Marília, SP. **Anais...** 2012. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes\\_da\\_unesco.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina. Ação

educativa/Actionaid. 2007. Disponível em:  
<[http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco\\_mundial\\_em\\_foco.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao povo brasileiro**. 2002. Disponível em:  
<[http://www.iisg.nl/collections/carta\\_ao\\_povo\\_brasileiro.pdf](http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. [Economistas]. São Paulo: Nova Abril Cultural, v. 2, 1996.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SOMOS EDUCAÇÃO. **O Líder em Mim**. 2018. Disponível em:  
<<http://www.somoseducacao.com.br/o-lider-em-mim/>>. Acesso em: 18 maio 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463 – 485, mai./ago. 2016. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/63947/38376>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

STOER, S.; DALE, R. Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da revolução portuguesa. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 11, p. 67-81, 1999. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC11/11-3-stoer.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001. p. 125-161.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 Metas**. 2015. Disponível em:  
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Fundeb**: MEC define custo anual por aluno em R\$ 2.545,31 para 2015. 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35871/fundeb-mec-define-custo-anual-por-aluno-em-r-2.54531-para-2015/>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. 2018. Disponível em:  
<<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-todos/>>. Acesso em: 31 maio 2018.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sobre o socialismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em: <[http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/SOBRE\\_O\\_SOCIALISMO.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/SOBRE_O_SOCIALISMO.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. São Paulo, 3. ed. 2016. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao\\_contra\\_o\\_capital\\_-\\_3a\\_ed.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2018.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-186.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1067-1084, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/21938/21079>>. Acesso em: 30 maio 2018.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável exige renovação de compromisso por parte de todos os países**. 2014a. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/world\\_conference\\_on\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_ca/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/world_conference_on_education_for_sustainable_development_ca/)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Aichi-Nagoya**. 2014b. Disponível em: <[http://plataforma2014mais.cidaads.org/wp-content/uploads/2015/12/Aichi-Nagoya\\_Declaration\\_PT.pdf](http://plataforma2014mais.cidaads.org/wp-content/uploads/2015/12/Aichi-Nagoya_Declaration_PT.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

UNIVERSITY OF BRISTOL. **Professor Roger Dale**. 2018. Disponível em: <<http://www.bris.ac.uk/education/people/roger-r-dale/index.html>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

VALENCIA, Adrian Sotelo. Globalização. In: KOCHER, Bernardo (Org.). **Globalização: atores, ideias e instituições**. Rio de Janeiro: Mauad X: Contracapa, 2011. p. 154-155.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

WACQUANT, Loïc. *Habitus*. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (Orgs.). **Vocabulário BOURDIEU**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 213-217.

WOLFENSOHN, James. A vez dos pobres. Entrevista a Alexandre Mansur. **Veja**, São Paulo, 01.12.1999.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91269>>. Acesso em: 01 maio 2017.