



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TEIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A modelagem comportamental nas políticas educacionais do Todos pela Educação

LÍVIA VITÓRIA CAVADAS HERDADE

Sob Orientação do Professor
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no curso de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, Rj
Agosto de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H541t

Herdade, Lívia Vitória Cavadas, 1996-
Teias Neoliberais na Educação Brasileira: A
modelagem comportamental nas políticas educacionais do
Todos pela Educação / Lívia Vitória Cavadas Herdade. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
134 f.: il.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós- graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Todos pela Educação. 2. Reformas Educacionais.
3. Modelagem Comportamental. 4. Intelectuais
Orgânicos. I. Lamosa, Rodrigo de Azevedo Cruz, 1981-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós- graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



TERMO Nº 1127 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.067165/2023-99

Seropédica-RJ, 04 de outubro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

LÍVIA VITÓRIA CAVADAS HERDADE

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/08/2023

Membros da banca:

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MARCELA PRONKO. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição).

THIAGO VASQUINHO SIQUEIRA. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

VANESSA SANTANA DOS SANTOS. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 09/10/2023 13:34)
RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1941477

(Assinado digitalmente em 05/10/2023 11:41)
MARCELA ALEJANDRA PRONKO
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: 05276872783

(Assinado digitalmente em 04/10/2023 18:06)
THIAGO VASQUINHO SIQUEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 105.642.637-37

(Assinado digitalmente em 05/10/2023 09:59)
VANESSA SANTANA DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 315.266.018-93

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **1127**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **04/10/2023** e o
código de verificação: **2acb2581b8**

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica muitas vezes é solitária, mas pessoas queridas ajudam a tornar a caminhada menos árdua. Agradecer é reconhecer que toda construção é sempre coletiva, por isso, sou grata aos que colaboraram para que este trabalho fosse possível.

O primeiro grande agradecimento é destinado à minha família cujo apoio é incondicional. Agradeço aos meus pais, Paula e Cláudio, pelo amor, respeito e incentivo durante toda a minha formação acadêmica.

À minha irmã, Layla Gabriela, pela cumplicidade, por acreditar em mim quando muitas vezes não pude acreditar e pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu sobrinho, Joaquim, por ser a luz de todos os meus dias e por me lembrar de lutar pela construção de um mundo melhor.

Aos meus amigos de vida e aos meus colegas da academia que se tornaram amigos. Obrigada pela amizade e por serem tão solícitos. Agradeço ainda à Laís e Nathalia, pela disposição em me ajudar em diversos momentos durante esse período.

Ao meu orientador, Rodrigo Lamosa, pelas oportunidades desde a iniciação científica e pelos muitos momentos de aprendizagem.

Aos companheiros do LIEPE por todos os debates, conversas e trocas que contribuem para esse trabalho.

À banca avaliadora, Marcela Pronko, Thiago Vasquinho e Vanessa Santana, pela disponibilidade em fazer parte da banca e por toda contribuição.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

RESUMO

HERDADE, Lívia Vitória Cavadas. **Teias Neoliberais na Educação Brasileira: A modelagem comportamental nas políticas educacionais do Todos pela Educação.** 2023. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Esta dissertação se propôs a estudar as formulações empresariais que permeiam as políticas curriculares brasileiras e sua intencionalidade na definição de políticas educacionais voltadas para o ajustamento da classe trabalhadora a um projeto de sociedade burguês. Nesse sentido, investigamos a modelagem comportamental nas propostas de políticas do Todos pela Educação (TPE) a partir da Reforma do Ensino Médio (REM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a influências dos intelectuais orgânicos do TPE na conformação de ideias acerca das referidas reformas. Para esta investigação, elencamos como objetivo geral compreender as formulações de políticas do Todos pela Educação e a defesa de interesses e ideias específicas pelos seus intelectuais para o currículo brasileiro, no período de 2006 a 2022, que pretendem modelar o comportamento dos jovens brasileiros por meio da formação escolar. Elencamos como objetivos específicos: I) identificar as relações entre o Programa para Reforma Educacional na América Latina (Preal) e a Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca) na construção da hegemonia empresarial na educação da América Latina; II) investigar as recomendações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na última década para a educação e a relação das suas proposições com as políticas do Todos pela Educação; III) apreender o papel do Todos pela Educação e de seus intelectuais na construção do consenso em torno de determinado projeto de formação humana; IV) depreender nas propostas para as políticas curriculares do Todos pela Educação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, a ênfase na modelagem do comportamento dos estudantes da educação básica; V) investigar a partir do movimento de “porta-giratória” a circulação de intelectuais do Todos pela Educação e seu papel na concertação entre os diversos interesses burgueses. Utilizamos o materialismo histórico como método de investigação e o aporte teórico-metodológico gramsciano do Estado Integral. Uma das contribuições significativas desta pesquisa foi a identificação de um movimento de “porta giratória”, envolvendo diversos intelectuais associados ao Todos pela Educação. A partir de nossas análises, foi identificado que esses intelectuais transitam entre o aparelho estatal e organizações da sociedade civil, como Banco Mundial e a OCDE, facilitando a circulação de ideologias e políticas que podem se consolidar em um projeto educacional não apenas no Brasil, mas também na América Latina, exemplificado pela Reduca. Enquanto dirigente da frente social-liberal no que concerne à educação brasileira, o TPE desempenha um papel significativo ao alinhar interesses empresariais às suas propostas de políticas, o que se deve, em grande parte, à sua composição proeminentemente de empresários. Dentro da construção das políticas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, destacamos a criação do Movimento pela Base Nacional Comum, articulada pelo Todos pela Educação. Portanto, os interesses defendidos pelo TPE e por seus intelectuais representam formulações para um projeto educacional ancorado na agenda mundializada que se sustenta na modelagem de comportamentos, onde a educação escolar deve ter foco nas “aprendizagens essenciais”, objetivando que os estudantes tenham as “competências do século XXI”, tendo as competências socioemocionais um papel crucial nesse projeto formativo.

Palavras-Chave: Todos pela Educação, Modelagem Comportamental, Reformas Educacionais, Intelectuais Orgânicos

ABSTRACT

HERDADE, Lívia Vitória Cavadas. **Neoliberal Webs in Brazilian Education: Behavioral modeling in the educational policies of Todos pela Educação.** 2023. 134p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

This dissertation aimed to study the entrepreneurial formulations that permeate Brazilian curriculum policies and their intentionality in the formulation of an educational project that focuses on the adjustment of the working class to a bourgeois society project. In this regard, we investigated the behavioral modeling in the policy proposals of Todos pela Educação (TPE) from the High School Reform (REM) and the National Common Curricular Base (BNCC) and the influences of TPE's organic intellectuals in shaping ideas about the respective reforms. The general objective of the research was to understand the policy formulations of Todos pela Educação and the defense of specific interests and ideas by its organic intellectuals for the Brazilian curriculum, in the period from 2006 to 2022, which intend to model the behavior of Brazilians students through school training. We list the following as specific objectives: I) identify the relationships between the Program for Educational Reform in Latin America (Preal) and Latin American Network of Civil Society Organizations for Education (Reduca) in the construction of business hegemony in education in Latin America; II) investigate the recommendations of international organizations, especially the World Bank, in the last decade for education and the relationship between their propositions and the policies of Todos pela Educação; III) understand the role of Todos pela Educação and its intellectuals in building consensus around a certain human formation project; IV) understand in the proposals for the curriculum policies of Todos pela Educação, especially the National Common Curricular Base and the High School Reform, the emphasis on modeling the behavior of basic education students; V) investigate, using the "revolving door" movement, the circulation of intellectuals from Todos pela Educação and their role in concertation between the various bourgeois interests. We use historical materialism as a research method and the Gramscian theoretical-methodological contribution of the Integral State. One of the significant contributions of this research was the identification of a "revolving door" movement, involving several intellectuals associated with Todos pela Educação. From our analyses, it was identified that these intellectuals move between the state apparatus and civil society organizations, such as the World Bank and the OECD, facilitating the circulation of ideologies and policies that can be consolidated in an educational project not only in Brazil, but also in Latin America, exemplified by Reduca. As a leader of the social-liberal front regarding Brazilian education, the TPE plays a significant role in aligning business interests with its policy proposals, which is largely due to its prominent composition of businesspeople. Within the construction of BNCC and REM policies, we highlight the creation of the Movement for the Common National Base, articulated by Todos pela Educação. Therefore, the interests defended by the TPE and its intellectuals represent formulations for an educational project anchored in the globalized agenda that is based on the modeling of behaviors, where school education must focus on "essential learning", aiming for students to have the "competencies of the 21st century", with socio-emotional skills playing a crucial role in this training project.

Keywords: Todos pela Educação, Behavioral Modeling, Educational Reforms, Organic Intellectuals

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Exemplo de “porta giratória” no Movimento Todos pela Educação....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Metas das metas Todos pela Educação nas políticas governamentais....	73
2. As cinco bandeiras do Todos pela Educação.....	74
3. As cinco atitudes do Todos pela Educação.....	74
4. Principais iniciativas do Todos pela Educação para intervir nas políticas educacionais.....	76
5. Membros do Movimento pela Base Nacional Comum.....	91

LISTA DE SIGLAS

APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIT	Behavioral Insights Team
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINDE	Corporación de Investigaciones para el Desarrollo
CIPPEC	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
CONSED	Conselho Nacional de secretários da Educação
eMBeD	Mente, Comportamento e Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade (Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio)
IAD	Inter-American Dialogue
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Association for the Evaluation of Educational Achievement
LABEI	Latin American Basic Education Iniciative
LABES	Latin America Basic Education Summit
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MPNC	Movimento Pela Base Nacional Comum
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas

OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAEE	Programa de Alianzas Empresa & Educación en América Latina
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PERA	Partnership for Educational Revitalization in the Americas
PMCTPE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação
PPP	Parcerias Público-privadas
PPPE	Parcerias Público-privadas na Educação
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
ProEmi	Programa Ensino Médio Inovador
REDUCA	Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
REM	Reforma do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E EDUCAÇÃO: A agenda neoliberal e sua repercussão na América Latina.....	11
1.1 O CAPITAL FRENTE ÀS SUAS CRISES.....	11
1.2 O PAPEL DOS INTELECTUAIS COLETIVOS NA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	23
1.3 QUEM ORGANIZA A AGENDA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA? A construção da hegemonia e os caminhos do Preal à Reduca.....	34
CAPÍTULO 2: OS NOVOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: MODELANDO COMPORTAMENTOS PARA A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO.....	45
2.1 A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	45
2.2 O BANCO MUNDIAL COMO EDUCADOR COLETIVO E O RECEITUÁRIO DE POLÍTICAS DA ÚLTIMA DÉCADA.....	55
CAPÍTULO 3: A MODELAGEM COMPORTAMENTAL NAS POLÍTICAS PROPOSTAS PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	69
3.1. O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	70
3.2 A CIRCULAÇÃO DOS INTELECTUAIS DO TPE E A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO.....	79
3.3. A MODELAGEM DE COMPORTAMENTOS DENTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTE: A Base Nacional Curricular Comum e a Reforma do Ensino Médio.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXO 1 : Membros dos conselhos deliberativo, consultivo, fiscal e de fundadores do Todos pela Educação (TPE).....	115

INTRODUÇÃO

TEMÁTICA E OBJETO DE ESTUDO

Esta dissertação se propôs a estudar as formulações empresariais que permeiam as políticas curriculares brasileiras e sua intencionalidade na definição de políticas educacionais voltadas para o ajustamento da classe trabalhadora a um projeto de sociedade específico. Nesse sentido, investigamos a modelagem comportamental nas propostas de políticas do Todos pela Educação (TPE) a partir da Reforma do Ensino Médio (REM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a influências dos intelectuais do TPE na conformação de ideias acerca das referidas reformas.

O interesse pela temática do empresariamento da educação e da reforma curricular advém da investigação sobre a Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca) durante a pesquisa de Iniciação Científica e a pesquisa monográfica durante o período da Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que pretendeu identificar a influência da Rede nas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas na América Latina. A investigação constatou que as organizações que compõem a Reduca fomentam a hegemonia neoliberal na educação, incidindo direta e continuamente nas políticas educacionais dos países que a Rede se faz presente. Também constatou que o Todos pela Educação organizou a criação da Reduca e, além de ser uma das organizações mais exitosas da Rede, tem um grande protagonismo na difusão de um projeto de educação específico para a América Latina.

Nesse contexto, aprofundar a investigação acerca do Todos pela Educação e a influência das suas propostas de políticas na educação brasileira é fundamental para compreender a materialidade desse projeto. Lamosa (2021) e o coletivo de pesquisadores do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE) identificaram que o TPE dirige uma das frentes de ação na educação denominada de frente social-liberal, formada no contexto de emergência do social-liberalismo¹.

¹ Lamosa (2021) e o coletivo de pesquisadores do LIEPE identificaram que existem duas frentes de ação na educação brasileira, a saber: a liberal-ultraconservadora, dirigida pelo Escola sem Partido, e a social liberal, liderada pela organização objeto de nossa pesquisa.

Fundado em 2006 por líderes empresariais, com objetivo de alinhar seus projetos de classe para a educação, o TPE se consolidou como uma organização especializada em produzir e difundir conhecimentos, bem como na participação ativa na formulação de políticas para a educação básica brasileira. Desde sua fundação, procurou estabelecer laços estreitos com o aparato estatal, delineando metas, estratégias e um cronograma específico em torno de seu projeto empresarial, conseguindo consolidar sua agenda como a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (Leher; Evangelista, 2012). Além disso, o TPE emergiu como um dos principais movimentos para a realização da reorientação da educação básica na América Latina.

A agenda do Todos pela Educação articula temas considerados urgentes sobre a educação básica, abrangendo currículo, gestão, financiamento, avaliação e “qualidade” da educação. A organização insiste na corresponsabilidade pela definição das políticas educacionais, isto é, na responsabilidade dividida entre a sociedade civil e o aparelho estatal. Dessa forma, reivindica para si, ou seja, para os grupos empresariais que representa, a articulação e o direcionamento em torno desses temas. Com um posicionamento dominante no cenário educacional, o TPE é resultado de esforços empresariais para criar um partido da burguesia brasileira na educação.

Stone (2005) ressalta a relevância de organizações como o TPE no contexto educacional, desempenhando papéis tanto como pesquisadores quanto como tomadores de decisões em âmbito governamental, seja por meio de pesquisa de políticas ou consultoria de políticas. Nesse sentido, tanto o TPE como seus Aparelhos Privados de Hegemonias (APH)² e seus intelectuais elaboram “evidências” que legitimam as suas intervenções nas políticas e nas escolas, consolidando-se como “especialistas” no debate educacional. Portanto, a produção dessas “evidências” é uma das principais atribuições do TPE. A organização conta com diversos “especialistas” em educação, que contribuem para disseminar sua agenda e ideologia. Esses intelectuais operam no Estado Integral, ou seja, tanto em instâncias governamentais quanto em organizações da sociedade civil (Gramsci, 2017c).

² A noção de Aparelho Privado de Hegemonia foi desenvolvida por Antonio Gramsci ao longo dos seus Cadernos do Cárceres. Conforme apontou Fontes (2010, p.133-134), os APHs “se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela deriva”.

A consolidação desses intelectuais como “especialistas” está relacionado ao movimento de “porta giratória” que eles realizam, estabelecendo uma dinâmica de transição entre os setores público e privado e as organizações internacionais. O conceito de “porta giratória” (Stone, 2005) é utilizado neste trabalho para explicar o movimento de fluxo realizado por esses intelectuais, a partir do qual disseminam ideologias, informações, políticas e recursos, atravessando suas ideias entre a sociedade civil e a sociedade política.

Para identificação dos intelectuais vinculados ao TPE que realizam o movimento de “porta giratória”, realizamos um levantamento sobre os 27 membros dos conselhos deliberativo, consultivo, fiscal e de fundadores do Todos pela Educação. As informações acerca desses intelectuais estão elencados no anexo 1.

Materialmente, a influência do TPE nas políticas educacionais brasileiras pode ser observada já nas Metas estabelecidas pela organização para a educação no período de sua fundação (Todos pela Educação, 2009), perpetuando-se efetivamente nas políticas nos anos seguintes. Um exemplo disso é a materialização das Metas 1 e 4, que se referem a escolarização de crianças e jovens até os 19 anos. Essas metas, posteriormente, apareceram no Plano Nacional de Educação (PNE) e em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), e na BNCC do Ensino Médio, respectivamente. Além disso, suas principais iniciativas estão voltadas para o monitoramento das políticas educacionais e seguido de orientação ao poder público em relação ao que deve ser implementado ou reformado. Um de seus instrumentos é o “Observatório PNE” (OPNE), por exemplo, que monitora o cumprimento das metas do PNE, fortalecendo o controle social da organização.

O TPE dirigiu o debate em torno da BNCC e da REM, promovendo uma série de discussões, formulando documentos, pesquisas e “evidências” sobre a necessidade de adaptar o currículo para o desenvolvimento de “competências para a vida no século XXI”, conhecidas como “competências socioemocionais”. Percebemos que sua dedicação, sobretudo na reformulação do currículo da educação básica, está relacionada com a resolução da dita “crise” da educação brasileira, utilizada como instrumento para que haja uma formação que atenda às demandas do mercado. Nessa disputa pelo currículo, o TPE organizou a criação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que teve um papel ativo na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio.

Essa abordagem alinha-se às recomendações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM), nas últimas décadas. A partir de 2008, o BM se

repositionou frente à educação, reorientando seu foco para a necessidade de promoção das aprendizagens essenciais (Banco Mundial, 2011). Dessa forma, as proposições dessa organização passaram a direcionar uma educação baseada em aprendizagens das “competências para o século XXI”, que seriam as requeridas pelo mercado. Para a educação brasileira em particular, o BM apontou a necessidade de adequação do currículo para a formação dos jovens com comportamentos e competências desejados pelos empregadores.

Enquanto objeto de disputa, o currículo indica um projeto de educação pretendido para um modelo de sociedade. Dessa forma, em sua formulação fica evidenciado as intencionalidades e as ideologias dos interessados, ultrapassando a relação de conteúdos (Cóssio, 2014). Por isso, entendemos que o currículo por competências “concede o grau de controle e flexibilidade necessários para realizar o fino ajuste na formação do trabalhador, de forma a não conceder mais escolarização do que é demandado em cada momento e em cada contexto socioeconômico” (Accioly; Lamosa, 2021).

A especificidade do TPE, em comparação com outras organizações, reside em ter uma abordagem diferenciada em relação aos APHS. Enquanto os APHS vinculados à organização se articulam diretamente com as escolas no que tange à produção de materiais didáticos, apostilas e vídeo aulas, assim como apresenta projetos efetivos para as escolas, o Todos pela Educação não se insere diretamente nas escolas, tendo um papel de formulador de políticas educacionais e de articulador desse conjunto de APHS. Ao não se envolver diretamente nas atividades escolares, o Todos pela Educação foca em desenvolver e propor políticas educacionais, promovendo diretamente as reformas na educação.

A PROBLEMÁTICA, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DA PESQUISA

Dessa forma, **as perguntas que norteiam esta pesquisa** são: qual o modelo de formação humana o Todos pela Educação vem defendendo dentro das suas propostas de políticas curriculares para a educação básica? Qual o impacto dessas políticas na formação da classe trabalhadora? Qual o papel dos intelectuais que integram o Todos pela Educação na circulação de ideias acerca de determinado projeto formativo?

Para esta investigação, elencamos como **objetivo geral** compreender as formulações de políticas do Todos pela Educação e a defesa de interesses e ideias específicas pelos seus

intelectuais para o currículo brasileiro, no período de 2006 a 2022 , que pretendem modelar o comportamento dos jovens brasileiros por meio da formação escolar.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- I. Identificar as relações entre o Programa para Reforma Educacional na América Latina (Preal) e a Reduca na construção da hegemonia empresarial na educação da América Latina;
- II. Investigar as recomendações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, na última década para a educação e a relação das suas proposições com as políticas do Todos pela Educação;
- III. Apreender o papel do Todos pela Educação e de seus intelectuais na construção do consenso em torno de determinado projeto de formação humana;
- IV. Depreender nas propostas para as políticas curriculares do Todos pela Educação, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, a ênfase na modelagem do comportamento dos estudantes da educação básica;
- V. Investigar a partir do movimento de “porta-giratória” a circulação de intelectuais do Todos pela Educação e seu papel na concertação entre os diversos interesses burgueses.

Trabalhamos com a **hipótese** que o Todos pela Educação, por meio de seus intelectuais, promove a circulação de ideias sobre um projeto de formação humana para atender aos diversos interesses burgueses e tem grande influência na educação brasileira, sendo um dos principais responsáveis por promover reformas curriculares que tem por finalidade modelar o comportamento dos estudantes brasileiros através da educação básica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A definição dos métodos e conteúdos na educação capitalista não é de modo algum autônomo, mas vinculado a um projeto específico de sociedade, enquanto o neoliberalismo submete tanto pelo consenso, quanto coercitivamente todo o projeto pedagógico educacional ao gerencialismo (Santos, 2012). As reformas educacionais recentes revelam a presença ativa do empresariado e das frações dele e a necessidade da burguesia por atender às exigências da economia capitalista para modelagem de um tipo de trabalhador, pois “tendo a hegemonia sobre a sociedade, precisa assegurar o controle sobre a educação básica para que a formação

para a cidadania e para o trabalho responda aos seus interesses” (Pires, 2020, p. 21). Enquanto central nesse processo, o currículo é um objeto de disputa.

Trata-se de uma pesquisa documental, embasada pelo materialismo histórico-dialético e sustentada pelo aporte teórico-metodológico do conceito de Estado Integral, desenvolvido por Antonio Gramsci. O materialismo histórico-dialético, fundamentado em Karl Marx, é um método de análise crítica da realidade, que permite uma compreensão profunda e progressiva da mesma. Esse método destaca-se por sua capacidade de mover o pensamento da materialidade histórica da vida social aparente para a compreensão concreta da realidade, mediante o movimento das contradições presentes no mundo. Na busca por superar a dicotomia entre sujeito e objeto, o materialismo histórico-dialético se apresenta como uma ferramenta para compreensão do objeto de estudo.

Considerar o Método Materialista Histórico e Dialético como instrumento teórico e metodológico para a interpretação da realidade, significa compreender esse processo de interpretação e análise que vai do empírico (realidade aparente, imediata) ao concreto (realidade pensada, compreendida) pelo movimento do pensamento (contradições) no mundo como ele é (Tozoni-Reis, 2020, p. 75).

Ao assumir o conceito de Estado Ampliado como fundamentação teórico-metodológica, entendemos a indissociabilidade entre teoria e prática (método), ou seja, que a teoria se constitui no próprio método da pesquisa. Assim, a teoria é como uma lente pela qual fazemos a análise e discussão dos dados obtidos. Por este fim, não reservamos um capítulo para a apresentação do referencial teórico-metodológico e de revisão teórica, mas, optamos por apontar e descrever os conceitos gramscianos e seu uso para análise de cada assunto ao longo do texto, na tentativa de correlacionar a teoria com a análise dos dados encontrados. Contudo, contemplamos a necessidade de esclarecimento nesta introdução sobre alguns pontos de natureza teórico-metodológica da utilização do conceito de Estado Ampliado.

Trabalhamos numa interlocução com a formulação sobre a compreensão, produzida por Sônia Regina Mendonça (2014), do conceito de Estado Integral como itinerário teórico-metodológico de pesquisa. Mendonça enfatiza o uso elementar do referencial teórico-metodológico gramsciano para o aprofundamento da investigação do objeto de estudo e o que ele representa dentro de determinado contexto histórico.

O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política).

Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas (Mendonça, 2014, p. 34).

A definição do conceito de Estado Integral parte da identificação de Gramsci que, em certas condições históricas, os Estados burgueses se ampliaram para além da dimensão estritamente estatal — forças burocráticas e repressivas que utilizam da coerção — nas primeiras décadas do século XX, assumindo também a dimensão da sociedade civil. A partir disso, exigiu-se a reconfiguração da própria sociabilidade burguesa, numa complexificação das estratégias baseadas na construção do consenso, sem nunca abandonar a coerção. Assim, a inovação de Gramsci na definição do conceito do Estado capitalista é justamente entender o Estado de forma mais ampla e orgânica, sendo uma unidade em duas dimensões, a sociedade civil e a sociedade política, separadas apenas para cunho didático.

A marca peculiar ao Estado capitalista, desde sua época, reside no fato dele guardar, simultaneamente, um espaço de consenso e não apenas de violência, sendo o consenso – consentimento – obtido, segundo ele, através da ação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, assim como através da ação do próprio Estado restrito, que promove e generaliza o projeto da fração de classe hegemônica em certo contexto historicamente dado. Logo, política e Estado são inseparáveis da cultura e, mesmo instituições da sociedade política tipicamente relacionadas com a coerção – como o Exército, por exemplo – respondem pela difusão de uma cultura (Mendonça, 2014, p. 38).

O cerne da análise de Gramsci é a totalidade. O filósofo sardo trabalhou com pares conceituais — estrutura/superestrutura, Estado/sociedade civil, revolução/restauração — e teve como ponto de partida a análise da correlação de forças, categoria fundamental na sua teoria, para pensar as transformações no mundo capitalista. Ao propor o Estado Integral ou Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica, Mendonça (2014) apresentou passos metodológicos implícitos no conceito gramsciano, que foram propostos também na obra de Bianchi (2008).

O ponto de partida deve ser a análise da relação de forças vinculadas à estrutura objetiva, correspondendo ao lugar que as diferentes frações de classe ocupam no interior do processo de produção. Bianchi (2008, p. 166) destacou que “o posicionamento dessa dimensão como o primeiro nível da análise reforça o caráter estruturado e estruturante da estrutura econômico-social na análise gramsciana”, que permite “verificar o realismo, a atualidade e o grau de adequação das ideologias nascidas sobre o solo dessa realidade rebelde e das contradições geradas em seu desenvolvimento”.

O segundo passo deve ser a análise da correlação de forças político-ideológicas, detalhando os aparelhos privados de hegemonia quanto a magnitude do seu grau de organização — de suas bases sociais e seus intelectuais orgânicos —, de autoconsciência e de homogeneidade — das disputas e divergências entre eles. Nesse ponto, “são apreendidos os diversos momentos da consciência política coletiva, momentos que se combinam horizontal e verticalmente, nacional e internacionalmente, criando arranjos originais e historicamente concretos” (*Ibidem*). A preocupação deve ser a representação de interesses das classes dominantes no país e sua busca de consenso/hegemonia, partindo dos seguintes pressupostos:

- 1) que a sociedade civil, além de arena dos conflitos de classe – intraclasse dominante e mesmo intra-aparelho de hegemonia – é o espaço de correlações de forças específicas que originam o surgimento e organização das entidades estudadas;
- 2) que a pesquisa não deve limitar-se, em estudos sobre a representação de interesses – com vistas à ampliação do Estado-à simples identificação dos distintos projetos em disputa, sendo necessário ir mais além: verificar quais eram as forças sociais em confronto por eles “personificadas”, sempre em perspectiva histórica;
- 3) que as determinações estruturais configuram a essência dos sujeitos analisados, sendo fundamental que estes sejam tomados como expressão das relações e condições em que se encontram reciprocamente situados (Bianchi, 2010, p. 35);
- 4) que somente a partir da **ação coletiva** é possível falar de **atores coletivos** (Mendonça, 2014, p. 39, grifos da autora).

Seguindo esse referencial teórico-metodológico, as pesquisas devem inferir, a partir de publicações em periódicos, sobretudo, documentos que inferem sobre o “quadro dirigente, bases sociais, cotidiano de funcionamento institucional, além de projetos e demandas homogêneas ou conflitivas” (*Ibidem*). O terceiro passo é da análise das relações de forças estratégicas, a partir do qual se estuda a representação de uma fração da classe dominante — no caso desta dissertação, o Todos pela Educação — quanto a sua relação específica com a sociedade política.

Dessa forma, dentro da escolha do Estado Ampliado como ferramenta teórico-metodológica, o itinerário de pesquisa gramsciano:

(...) tem como ponto de partida a sociedade civil e, mais particularmente, os partidos que organizam e dão direção política à luta de classes, visando detalhar suas formas de organização, suas bases sociais, atuação e formação dos intelectuais orgânicos, disputas endógenas e exógenas das classes sociais e suas respectivas frações. (...) é importante lembrar que o conceito de sociedade civil é compreendido a partir da organização das classes sociais em disputa pelo poder enquanto arena de disputas, vinculadas de forma mediada aos interesses estruturais que localizam as classes na produção (Lamosa, 2016, p. 49-50).

O materialismo histórico-dialético associado ao aporte gramsciano, revela-se uma estrutura teórica robusta para analisar a atuação das classes dominantes e suas disputas pela hegemonia no campo educacional. A intersecção entre o materialismo histórico e os aportes

gramscianos fornece uma lente perspicaz para a análise das políticas curriculares, desvendando múltiplas determinações que compõem os documentos e, por consequência, a realidade histórica subjacente. Os aportes gramscianos como os conceitos de hegemonia, bloco histórico, Estado Integral, intelectual orgânico e adaptação psicofísica são fundamentais neste trabalho.

Caracterizamos esta pesquisa como documental, sendo uma ferramenta para desvelar as camadas ocultas da realidade histórica. O estudo inclui fontes primárias e secundárias. Partimos da revisão de literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Scielo, identificando os principais trabalhos que dialogam com o nosso objeto e nossos objetivos. Para isso, utilizamos como foco as palavras-chave: todos pela educação; empresariamento da educação; base nacional comum curricular; reforma do ensino médio; economia comportamental. Também utilizamos livros, revistas científicas, páginas da internet do Todos pela Educação e dos APHs vinculados a ele como parte da revisão de literatura.

Levantamos documentos produzidos pelo TPE e pelo BM, bem como documentos produzidos pelo Governo Federal brasileiro, referentes às reformas da base nacional comum curricular e do ensino médio. Os principais são: Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento (Banco Mundial, 2015); Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (Banco Mundial, 2011); Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude (Banco Mundial, 2018); Ensino Médio: O que querem os Jovens? (Todos pela Educação, 2017); Educação Já: A Urgência de uma Educação de Qualidade (Todos pela Educação, 2018).

ESTRUTURA DO TRABALHO

Além da introdução e das considerações finais, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos o contexto sócio-histórico da crise orgânica do capital e a ascensão do projeto de dominação social que resulta do movimento de recomposição burguesa como saída para a crise de hegemonia. Observamos como esse projeto reflete sobre os modos de relações sociais e de produção e do aprofundamento desses elementos com a crise de 2008. A partir disso, tratamos da mercantilização da educação e do papel que os intelectuais coletivos do capital desempenham na difusão de uma agenda neoliberal incisiva sobre as políticas educacionais. Assim, focamos nosso olhar sobre a

agenda educacional com viés neoliberal específica para a América Latina e os responsáveis pelo estabelecimento dessa agenda, enfocando no Preal e na Reduca.

No segundo capítulo, tratamos das transformações que a educação tem enfrentado no cenário contemporâneo do mundo trabalho e as recomendações dos organismos internacionais para moldar os estudantes para atender às exigências desse novo contexto. Buscamos compreender o impacto da “pedagogia do mercado” e da “pedagogia das competências” nessa formação. Além disso, tratamos da agenda do Banco Mundial para a educação no contexto geral e para o Brasil, considerando a grande influência da organização no cenário educacional mundial. Observamos a nova postura da organização após a crise de 2008, com ênfase nas “aprendizagens essenciais” e nas mudanças comportamentais, incluindo o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais. Também refletimos sobre os exemplos de “boas práticas” preconizadas pelo BM e seu direcionamento sobre o currículo para atendimento das necessidades do mercado de trabalho.

No terceiro capítulo, adentramos na investigação sobre o Todos pela Educação e na caracterização da organização como um partido da burguesia brasileira. Abordamos o surgimento da organização e sua consolidação como referência na educação brasileira, procurando refletir sobre a forma como atua especificamente nas políticas educacionais. Investigamos os intelectuais do TPE e sua participação na construção do consenso, além de analisar alguns intelectuais da organização que realizam o movimento de “porta giratória” dentro do Estado Integral.

Observamos também a consolidação desses intelectuais como “especialistas” em educação e o papel deles na produção de “evidências”. Abordamos a modelagem comportamental presente nas propostas de políticas educacionais formuladas pelo TPE. Verificamos como a organização encaminha as redefinições da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio sob a perspectiva da modelagem comportamental. Por fim, tratamos da discussão da proposta política de currículo, enviesado em competências, no contexto das reformas educacionais, defendido pelo Todos pela Educação.

CAPÍTULO 1 - RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E EDUCAÇÃO: A agenda neoliberal e sua repercussão na América Latina

Este primeiro capítulo se inicia com uma análise do contexto sócio-histórico da crise orgânica do capital e tem o propósito de compreender os interesses e disputas que envolvem a educação pública durante o período de formação do novo bloco histórico. Consideramos que a reestruturação neoliberal teve impacto em todos os aspectos da vida social e buscamos compreender como a disseminação da acepção neoliberal pelos organismos internacionais influenciou nas reformas na educação, especialmente na América Latina.

Para melhor organização da exposição, dividimos o capítulo em três partes. Na primeira parte, abordamos os aspectos que caracterizam a crise de 1970 como sendo orgânica. Observamos o movimento de recomposição da burguesia e o impacto da crise na ascensão de um projeto de dominação social que estabelece novos modos de relações sociais e de produção relacionadas ao regime de acumulação toyotista. Além disso, refletimos sobre as transformações estruturais provocadas pelo neoliberalismo, bem como a lógica da acumulação financeira na era da mundialização do capital e o aprofundamento desses elementos a partir da crise do capital em 2008.

Na segunda parte, tratamos do papel dos intelectuais coletivos do capital na mercantilização da educação, fundamentada na agenda neoliberal. Observamos a articulação desses intelectuais em torno de uma agenda educacional orientada pelos princípios do mercado e da comercialização, bem como sua influência incisiva nas reformas das políticas educacionais, incluindo reflexos delas no contexto brasileiro. Além disso, refletimos sobre a concepção da educação como serviço e as novas configurações que ela assume nesse período.

Na terceira parte, considerando que nos países da periferia do capitalismo essa agenda assume características específicas, buscamos identificar os intelectuais ou aparelhos privados de hegemonia que são responsáveis pela disseminação dela na educação. Nesse contexto, direcionamos nosso enfoque para o Preal e a Reduca, que desempenham um papel fundamental na introdução dessa agenda na educação latinoamericana.

1.1 O CAPITAL FRENTE ÀS SUAS CRISES

Ao debater sobre as crises econômicas recorrentes do capitalismo, Castelo (2013) destacou suas características, sendo algumas crises passageiras e superficiais e outras profundas e prolongadas, comumente ancoradas em uma base material e na luta de classes em todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, o autor sugeriu que as classes dominantes arquitetam estratégias preventivas com o objetivo de retomar a supremacia no âmbito político e cultural e da elevação das taxas de lucro.

Marx e Engels, ao abordarem a crise de superprodução do capitalismo, ressaltaram o aprofundamento dessas crises como resultado das ações da própria burguesia, comparando-a a um feiticeiro que perde o controle do mundo que ele mesmo evocou por meio de seus encantamentos, uma vez que as forças produtivas se tornam mais poderosas que as relações de propriedade burguesa, colocando-as em risco de extinção e levando a sociedade burguesa ao caos.

E como a burguesia recupera-se destas crises? Por um lado, forçando a destruição de enormes quantidades de forças produtivas. Por outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais metódica dos antigos mercados. Ou seja, ela se recupera abrindo caminho para crises ainda mais extensas e mais destrutivas e diminuindo os meios pelos quais as crises podem ser evitadas (Marx; Engels, 2017, p. 22-23).

Retomando o conceito de crise em Marx e Engels, Gramsci a entendeu como uma base para a sobrevivência do capitalismo, tratando-se de um processo complexo, “que tem muitas manifestações e no qual causas e efeitos se interligam e se sobrepõem” (Gramsci, 2017d, p.289). As crises não são eventos específicos, mas sim um desenvolvimento que, em suas manifestações mais ardentes, são erroneamente e tendenciosamente identificadas como crises. Segundo o autor sardo, o próprio desenvolvimento do capitalismo é uma crise contínua, um rápido movimento de elementos que se equilibram e se neutralizam, nos quais, em algum momento, alguns elementos se tornam predominantes enquanto outros desaparecem no quadro geral. Nesse cenário, podemos compreender que a crise é:

tão somente a intensificação quantitativa de certos elementos, nem novos nem originais, mas sobretudo a intensificação de certos fenômenos, enquanto outros, que antes apareciam e operavam simultaneamente com os primeiros, neutralizando-os tornaram-se inoperantes ou desapareceram inteiramente (Gramsci, 2017d, p. 291).

Com base nessas reflexões, Gramsci desenvolveu o conceito de crise orgânica, que é determinado pela estrutura fundamental da sociedade capitalista. No Caderno 8, o autor argumentou que os elementos relativamente constantes determinam o funcionamento do mercado, enquanto “os outros elementos ‘variáveis e em desenvolvimento’, que determinam

as crises conjunturais, até o momento em que também os elementos ‘relativamente constantes’ sejam por estes modificados, ocorrendo assim a crise orgânica” (Gramsci, 2017a, p. 355). Portanto, a crise orgânica difere das crises conjunturais por ser mais ampla e profunda, ocorrendo quando os elementos constantes do mercado e da sociedade burguesa são modificados.

Segundo o revolucionário sardo, o conteúdo da crise orgânica seria a crise de hegemonia da classe dirigente, ou a crise do Estado Integral, revelando uma “crise de autoridade”.

E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (Gramsci, 2017c, p. 56).

A partir desse debate, sobre a compreensão dos respectivos autores sobre as constantes crises econômicas e sua estrutura fundamental no capitalismo, bem como a crise de hegemonia, é possível estabelecer uma conexão com as transformações ocorridas na década de 1970 e a ascensão de um projeto de dominação social associado ao regime de acumulação toyotista. Essas reflexões fornecem um quadro de análise para compreender as transformações estruturais provocadas pelo neoliberalismo e a lógica da acumulação financeira na era da mundialização do capital.

As ideias neoliberais passaram a ser consideradas como alternativa para a recomposição burguesa no início da década de 1970, a partir da crise do modelo econômico fordista-keynesiano. A longa e profunda recessão econômica, que combinou altas taxas de inflação com baixas taxas de crescimento, revelou uma crise diferente das outras experimentadas pelo capitalismo, caracterizando-a como crônica e permanente de acumulação. Essa crise se manifestou como uma “crise geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade” (Mészáros, 2011, p. 65), não se limitando ao âmbito político ou econômico.

A crise orgânica no início dos anos 1970 provocou modificações nos processos de produção e acumulação do capital, resultando em mudanças nas estruturas econômicas, políticas e sociais. Essas transformações deram origem a um novo projeto de dominação social caracterizado por novas formas de relações sociais e de produção em consonância com

o regime de acumulação flexível toyotista e o novo sistema de regulamentação política e social (Harvey, 2008).

O regime de acumulação toyotista parte da produção sob demanda, frisando o *just in time*, o controle da qualidade, do estoque e do transporte. Nesse processo de produção, as novas formas de organização de trabalho e a inserção de novas tecnologias devem efetivar o trabalho em menor tempo, mantendo a qualidade dos produtos. O trabalho se estrutura então, nesta perspectiva, na “multifuncionalidade”, “polivalência”, “trabalho em equipe”, “gestão participativa”, o que, para Antunes (2009, p. 54), denotaria uma participação alicerçada nas condições de trabalho alienado e estranhado.

Nesse contexto, houve uma reconfiguração na divisão social do trabalho, tal qual no âmbito político e social, a fim de atender às demandas da nova fase de acumulação do capitalismo, na que o capital se tornou predominante financeiro. Desse modo, ocorreu a mundialização do capital, representando o estágio mais recente do desenvolvimento do sistema capitalista, caracterizada pela ascensão do capital financeiro e pela reestruturação produtiva que se intensifica a partir da década de 1980 (Chesnais, 1996).

De acordo com François Chesnais (1996), na mundialização do capital, o setor financeiro passou a desempenhar um papel central na alocação de recursos e na regulação da economia global, resultando em uma crescente dependência das economias nacionais em relação aos mercados financeiros globais. Essa etapa não é um resultado natural e irrevogável, mas sim decorrente de decisões e ações políticas que reconfiguram as relações entre o capital e o Estado.

Esse processo histórico envolveu a expansão e a intensificação das relações capitalistas em escala mundial, caracterizando-se como um fenômeno marcado por contradições e conflitos que se manifestam em diversas formas. O autor francês enfatizou a mundialização do capital como resultado da liberalização e da desregulamentação, desencadeando todas as tendências à polarização e desigualdade que foram contidas, mesmo com dificuldades, na fase anterior, e que a mundialização do capital esconde “um modo específico de funcionamento e de dominação política e social do capitalismo” (Chesnais, 2000, p. 7).

As operações do capital, tanto na forma industrial quanto na forma financeira, passaram a desempenhar um papel central no molde das estruturas de produção e nas trocas

de mercadorias e serviços, de forma mais dinâmica e complexa. Esse processo também intensificou a centralização financeira e a concentração do capital industrial, sendo o cerne da mundialização do capital. Vale ressaltar que essas operações ocorrem não mais a nível local ou regional, mas mundialmente, impactando significativamente as relações sociais, políticas e culturais.

No entanto, é importante destacar que os efeitos desses processos e seus resultados não são uniformes pelo mundo, ressaltando apenas a característica comum, inerente do capitalismo em promover a desigualdade e miséria onde quer que se estabeleça.

A homogeneização, da qual a **mundialização do capital** é portadora no plano de certos objetos de consumo e de modos de dominação ideológicos por meio das tecnologias e da mídia, permite a completa heterogeneidade e a desigualdade das economias. O fato de que se tenha integração para uns e marginalização para outros, resulta do processo contraditório do capital na busca de rentabilidade, ao mesmo tempo que ele determina os limites. Deixando-o por sua conta, operando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social (que é também espacial), e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais “desumana”. A polarização é uma das expressões do caráter sistêmico dos processos com os quais se tem que negociar (Chesnais, 2000, p. 12-13, grifo nosso).

A nível político, a mundialização do capital esteve intimamente ligada às forças sociais presentes na esfera financeira, devido aos conflitos de interesse dessa fração e às relações de poder com a classe trabalhadora. Consequentemente, um novo projeto passou a liderar a direção, absorvendo e transformando as pressões internas e externas dentro da estrutura do Estado em políticas públicas que favorecem os interesses dominantes (Martins, 2009).

Outro ponto a ser destacado nesse cenário mundializado, o qual não pode ser desvinculado, é a abrangência do neoliberalismo. Concordamos com Ball (2012, p. 17-18) que o neoliberalismo é um conjunto complexo de práticas, muitas vezes incoerente, instável e contraditório, organizadas em torno de uma certa concepção do “mercado”. Essa concepção é usada “como base para a unificação das relações sociais baseada no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas” (*Ibidem*).

Para recuperar as bases de acumulação e reprodução social, e como resposta à série de crises que afetaram o capitalismo mundialmente, que caracterizamos anteriormente como crise orgânica do capital, ocorreu uma reorganização da burguesia mundial e uma refuncionalização do Estado, que adotou o receituário neoliberal em detrimento das bases fordistas-keynesianas, fundamentado principalmente em medidas gerenciais. Esse movimento de recomposição permitiu à burguesia manter seu domínio em um contexto de crise e

transformações profundas na economia e na sociedade. Para isso, utilizaram-se de estratégias como a flexibilização do trabalho, a privatização de empresas estatais, a liberalização do comércio e das finanças, a desregulamentação e a precarização do trabalho. Os efeitos dessas mudanças foram significativos sobre a classe trabalhadora e os setores mais vulneráveis da sociedade, resultando no aumento das desigualdades e das crises sociais e políticas.

Como forma de lidar com a crise, os países que aderiram ao programa neoliberal empregaram a concepção gerencial — *ou de Nova Gestão Pública* — na realização de reformas governamentais, sob argumento de superação da suposta burocracia da administração estatal e da adoção de uma nova cultura organizacional no serviço público. O aparelho de Estado passaria, então, a tratar a população como cliente de uma empresa privada, não sustentando mais a ideia de servir à sociedade.

Nicos Poulantzas (2000) destacou a necessidade de compreender as implicações políticas e ideológicas do gerencialismo, que não é neutro para a gestão pública. Segundo o autor, o gerencialismo é uma das formas pelas quais o Estado capitalista se adapta às mudanças no sistema econômico e social, mantendo sua capacidade de controle e dominação, e enfatiza que não se trata apenas de uma técnica de administração, mas de uma ideologia que legitima o poder do Estado. O gerencialismo seria uma estratégia do Estado capitalista para se apresentar como eficiente, moderno e racional, focado em resultados, ao mesmo tempo em que oculta as relações de poder subjacentes que sustentam a dominação de classe.

O gerencialismo trouxe como especificidade a preocupação com o alcance dos resultados e os impactos gerados para a sociedade, pautando-se na eficácia e na eficiência. Objetivando melhores resultados, a ideia de *accountability* passou a ser referência, expressa na dupla perspectiva entre flexibilização e responsabilização, utilizando premiações por bons resultados e punições por maus resultados como instrumentos de conformação, evidenciando que a hegemonia no capitalismo se expressa na mediação entre consenso e coerção (GRAMSCI, 2017c). No movimento de recomposição da burguesia, o gerencialismo assumiu uma posição primordial na administração da crise do capital, além de desempenhar um papel crucial na manutenção da sua hegemonia. Essa abordagem se baseia e fundamenta em:

[...] um conjunto superestrutural necessário à manutenção da direção social pelo bloco no poder e à implementação do projeto de sociedade de novo tipo formulado como resposta à crise. Essa filosofia dominante é pedagogicamente massificada no conjunto social a fim de que a hegemonia se estabeleça e os sujeitos sociais a materializem em suas relações de modo espontâneo. Neste conjunto superestrutural, o gerencialismo ocupa certa centralidade no que concerne à função finalística do humano de novo tipo projetado nesse processo (Veiga; Souza, 2021, p. 3).

Apesar das várias medidas para remediar a crise, como o controle da alta inflação dos anos 1970 e posterior deflação para recuperação dos lucros, a contenção de salários e o aumento das taxas de desemprego, e a promoção do capitalismo mundialmente, Anderson (1995) salienta que o programa neoliberal não conseguiu restaurar as altas e estáveis taxas de crescimento como existiam antes da crise dos anos 1970. A desregulamentação financeira, ponto central desse programa, “criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva” (Anderson, 1995, p. 7). Ou seja, as medidas tomadas a partir do neoliberalismo contiveram a crise apenas superficialmente.

Na América Latina, a adoção do neoliberalismo como política foi percebida no Chile já no início dos anos 1970, durante a ditadura de Augusto Pinochet, de forma severa, por meio de repressão sindical, do desemprego e das privatizações. A Bolívia também passou por um processo parecido nos anos 1980. Nos demais países latino-americanos, a difusão do neoliberalismo ocorreu no final da década: no México em 1988, com a eleição de Salinas; na Argentina em 1989, com a eleição de Menem; no mesmo ano, na Venezuela, com a reeleição de Pérez; e no Peru, em 1990, com a eleição de Fujimori (Anderson, 1995).

No Brasil, as políticas neoliberais começaram a se consolidar tardivamente em relação aos países centrais do capitalismo, e mesmo em relação aos outros países latino-americanos. Isso foi observado durante o período de transição entre a ditadura empresarial-militar e a redemocratização do país, com a eleição de Fernando Collor de Mello no final da década de 1980.

No contexto de implementação da gestão neoliberal, diante do fracasso das políticas monetárias que resultaram em aumento da inflação e recessão; da oposição ao projeto de privatização das estatais; do aumento da dívida externa e da redução do poder de compra da classe trabalhadora; além do *impeachment* de Collor, intensificou-se a crise de hegemonia da burguesia brasileira. O breve governo de Itamar Franco (1992-1995) alcançou, além da estabilização conjuntural da economia brasileira, um consenso que permitiu ao governo de seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, aprofundar o receituário neoliberal, retomar os processos de privatização e implementar as políticas gerenciais.

Nesse contexto, de acordo com Andrade e Souza (2017), a fim de atender à necessidade de acumulação flexível, foi incorporado ao aparelho estatal o pressuposto teórico

e político que fortaleceu esse processo, endossando as ideais do “Estado mínimo”³ de forma funcional e ideológica. O argumento reformista passou a ser sustentado pela necessidade do aparelho do Estado se adequar ao modelo competitivo internacional, o que influenciou, principalmente, as políticas educacionais. Dessa forma, objetivou-se que o aparelho estatal se limitasse:

[...] para o cumprimento das metas de ajuste fiscal, com o objetivo de equilibrar sua capacidade financeira, combinado ao novo ordenamento competitivo da economia mundial, que influenciará, sobretudo, as políticas educacionais. Ao mesmo tempo, promove-se a reconfiguração do papel regulador/administrativo do Estado, voltando-o especificamente tanto para a implementação das decisões políticas, quanto para o incremento da mediação dos conflitos de classe. Mantém-se, assim, a capacidade de governar – sustentáculo ético-político e ideológico da recomposição burguesa – perante a conciliação desta com frações da classe dominante e a sociedade civil, visando o consentimento ao projeto hegemônico (Andrade; Souza, 2017, p. 6).

Nessa conjuntura, ocorreu a reforma gerencial do Estado brasileiro, que representou o momento de recomposição burguesa. Nesse processo, houve uma reorganização e fortalecimento da classe burguesa no Brasil, ocupando novos espaços no cenário político e consolidando sua hegemonia, ao mesmo tempo que as políticas neoliberais adotadas contribuíram para o aumento das desigualdades sociais e econômicas no país.

No âmbito do processo de recomposição burguesa, diante da solidificação da hegemonia capitalista neoliberal de Terceira Via, que buscava a humanização do capitalismo sob os determinantes dos organismos financeiros internacionais, presumia-se a necessária reestruturação do Estado diante do discurso sobre a sua insuficiência e rigidez, materializada pela ideologia do Estado-mínimo. E, sob os pressupostos da Terceira Via, buscou-se por meio da reforma a descentralização institucional federal, por base do plano estratégico e estrutural gerencialista, por meio da administração por resultados e a responsabilização pela oferta dos serviços públicos, e a manutenção do núcleo estratégico do Estado e o protagonismo do terceiro setor (Andrade; Souza, 2017, p. 6).

Ainda em 1989, no período de difusão da agenda neoliberal na América Latina, ocorreu o *Consenso em Washington*. O encontro foi organizado pelo *Institute for International Economics* e reuniu a cúpula das classes dominantes internacionais com o objetivo de promover a ampliação das políticas neoliberais nos países da periferia do capitalismo. Nesse encontro, discutiram-se as medidas necessárias para alinhar a agenda política dos países latino-americanos à agenda neoliberal, requerendo um consenso entre o governo dos Estados Unidos, organismos internacionais e organizações da sociedade civil para a definição das

³ Consideramos, a partir do conceito de Estado Integral elaborado por Antonio Gramsci, que não há a possibilidade histórica da realização na sociedade burguesa de um “Estado mínimo”, portanto consideramos tal categoria como parte da elaboração ideológica realizada no campo liberal no decorrer do século XX. Por isso, toda vez que utilizarmos esta categoria nesta dissertação a faremos sob aspas.

reformas indispensáveis ao desenvolvimento e resolução das crises profundas entradas por esses países.

O *Consenso de Washington* estabeleceu alguns pontos cruciais para a recuperação e o desenvolvimento da América Latina, bem como para a reorganização da agenda neoliberal⁴. Essa agenda priorizava a intensificação do processo de privatizações, flexibilização trabalhista, redução do custo da mão-de-obra, abertura econômica, maior participação da sociedade civil nas políticas públicas e enfoque nas políticas sociais (Castelo, 2013). Consequentemente, o acesso a empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, ficava condicionado à adesão desses países às políticas neoliberais, o que resultou na subordinação dos países latino-americanos aos empréstimos e às orientações políticas dos organismos internacionais de crédito, obrigando-os a incorporar e seguir essa agenda como forma de superar a crise.

A implementação das reformas neoliberais nos países latino-americanos como um consenso foi, na realidade, uma imposição disfarçada de desenvolvimento e modernidade, que permitiu a ampliação das técnicas de exploração sobre as massas trabalhadoras pela burguesia. Em suma, “as reformas políticas e econômicas neoliberais, nos países latino-americanos, acabaram por afastá-los ainda mais dos centros de poder mundial, tornando-os submissos às regras internacionais organizadas pelos países desenvolvidos” (Costa, 2011, p. 72). Nota-se que o processo histórico descrito aprofundou uma relação desigual e dependente que historicamente estruturou as relações entre as economias nacionais.

O *Consenso de Washington* desempenhou um papel significativo na configuração do contexto econômico e político que levou à crise financeira global de 2008. A origem da crise de 2008 decorreu dos limites impostos pelo próprio sistema capitalista em seu processo histórico de acumulação e reprodução, resultando de uma tentativa de remediar as recorrentes crises que o capitalismo vem vivenciando desde os anos 1970. No processo de mundialização do capital, estabeleceu-se uma nova estrutura financeira global com o objetivo de facilitar e tornar mais rentável a movimentação do fluxo de capital internacional líquido (Harvey, 2011). Na última década do século XX, tanto a esfera financeira ganhou protagonismo quanto os

⁴ Na publicação *The Progress of Policy Reform in Latin America* (1990), John Williamson fez uma lista de 10 medidas necessárias para supostamente livrar a América Latina dos efeitos macroeconômicos da crise da dívida [...]: 1.Disciplina fiscal; 2.Prioridades do gasto público em educação e saúde primárias; 3.Reforma tributária; 4.Liberalização financeira e taxas de juros; 5.Taxa de câmbio competitiva; 6.Liberalização comercial internacional; 7.Atração de investimento externo direto; 8.Desregulamentação/desburocratização e mercados competitivos; 9.Privatização; 10.Garantia de direitos de propriedade, em especial dos setores informais” (Castelo, 2013, p. 316).

administradores de ativos imobiliários ampliaram sua influência, à medida que a internacionalização do capital facilitou a desregulamentação do mercado financeiro, resultando na qualificação dos bancos comerciais como supermercados financeiros (Cogniola, 2012).

Nessa nova estrutura, em que o capital financeiro e a produção se concatenam para sustentar a base de acumulação capitalista, as chances de ocorrerem as “bolhas financeiras” são ampliadas. De acordo com Cogniola (2012, p. 25), as “bolhas financeiras” são “a expressão, na esfera da circulação de capitais, da sobreprodução de mercadorias, que se manifesta como excesso de capitais (sobreprodução sobreacumulação)”. Isso levou a um ciclo onde o capital industrial passou a investir cada vez mais em atividades financeiras para aumentar suas taxas de lucro, tornando o processo irreversível e criando uma máquina de valorização financeira que fortalece a si e ao o capital financeiro, tornando-o indispensável para a reprodução e acumulação de capital por meio da produção excedente na forma de lucro (Cogniola, 2012; Magalhães, 2021). Esse processo é apontado por Harvey (2011) como uma regra entre os capitalistas, que estão sempre em busca de recapitalização desses lucros para investimentos em expansão e, por isso, sempre buscam novas oportunidades lucrativas.

O estouro da “bolha da internet” levou à queda do índice Nasdaq, que mede a variação de preço das ações de empresas de informática e telecomunicações, impelindo à crise financeira de 2001. Isso desencadeou uma crise no sistema financeiro que afetou diretamente o sistema bancário estadunidense, tornando-o incapaz de continuar financiando esse setor, bem como créditos individuais e imobiliários (Cogniola, 2012). Na busca por estimular a economia, o Banco Central estadunidense reduziu os juros visando fortalecer a economia por meio de crédito bancário, o que fortaleceu o setor imobiliário e promoveu um superaquecimento do mercado de imóveis, levando ao aumento de novas construções e resultando em uma bolha especulativa e no aumento de dívida das famílias devido aos juros e valores do mercado imobiliário (Magalhães, 2021).

Nesse contexto, a economia estadunidense retomou o crescimento e iniciou-se um novo ciclo de expansão global de produção do capital e de comércio internacional. Ao mesmo tempo, houve um crescimento do capital fictício especulativo, graças à expansão descontrolada das securitizações pelas agências de classificação de risco, que foram deixadas à solta pelos bancos centrais. Essa função do capital fictício para a acumulação de capital

mundial teve relativa consistência até 2007, quando os primeiros sinais de crise começaram a aparecer.

No final do ciclo, devido à gigantesca superprodução de capital, começaram a aparecer, na economia norte-americana, os primeiros sinais de um novo período de crise: desaceleração da produção industrial, elevação de estoques de imóveis não vendidos, deflação nos preços de produção internos dos principais bens de consumo duráveis, dos preços do comércio internacional de commodities (Coggiola, 2012, p. 44-45).

O processo de materialização da crise de 2008 ocorreu em efeito cascata. Inicialmente, o governo estadunidense incentivou a aquisição de imóveis, inclusive para aqueles sem comprovação de renda ou histórico ruim de crédito, que eram oferecidos pelas principais agências de créditos imobiliários dos Estados Unidos, com garantia do governo. A transformação desses títulos imobiliários em produtos financeiros possibilitou renegociações, que, ao mesmo tempo em que permitiam novos empréstimos, valorizavam os imóveis. A garantia oferecida pelo governo a essas agências viabilizou a compra dos títulos por bancos em todo o mundo (Coggiola, 2012; Magalhães, 2021).

No entanto, como os juros das dívidas eram determinados no momento de seu pagamento, o número de inadimplentes aumentava, assim como os juros e a dificuldade na quitação dos créditos. Os bancos começaram a confiscar os imóveis, aumentando sua oferta no mercado e provocando a queda dos preços, resultando em perdas sobre o capital investido por bancos, corretoras, companhias imobiliárias, companhias de seguros e investidores em geral (*Ibidem*). Com a queda nos lucros, as seguradoras foram acionadas, “mas não detinham capital real suficiente para garantir o capital fictício gerado pela bolha especulativa imobiliária” (Magalhães, 2021, p. 40).

O setor financeiro reduziu a oferta de crédito no mercado, as empresas pararam de investir, a produção começou a ser suspensa e isso resultou na demissão de trabalhadores. Os governos transferiram as perdas do setor financeiro para o público (Coggiola, 2012), buscando garantir a perpetuação do próprio capital e “foi acompanhado da boa e velha cartilha neoliberal, com cortes salariais, privatização e cortes orçamentários” (Magalhães, 2021, p.40). No entanto, o cenário de crise foi contido apenas imediatamente, uma vez que não houve alteração na estrutura do sistema capitalista. A crise financeira global de 2008 expôs as limitações e os problemas inerentes ao próprio sistema de acumulação e reprodução do capitalismo, destacando a fragilidade do setor financeiro e a falta de regulação adequada.

O aprofundamento da crise orgânica do capital manifestada na crise de 2008 intensificou e aprofundou a corrosão do trabalho, subjugando os trabalhadores a situações ainda mais perversas. Essa tendência se desenhava desde a década de 1970, mas a eclosão da nova crise expandiu significativamente esse processo estrutural de precarização do trabalho.

O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato como *superexploração da força de trabalho*, além de aumentar o desemprego, ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho, processo esse que atinge não só os países do Sul, as periferias do sistema, mas também os países centrais (Antunes, 2018, p. 61, grifo do autor).

Nesse cenário, Antunes (2018) debate a emergência de uma nova parcela da classe trabalhadora⁵, denominada de *precariado*. O precariado consiste em setores da mesma classe trabalhadora, com suas diferenciações, que vivem de trabalhos mais informais e frequentemente de atividades parciais, por tempo determinado, sob o signo da corrosão dos direitos trabalhistas. Segundo o autor, a precarização da classe trabalhadora é uma processualidade inerente ao capitalismo em sua busca por mais-valor, utilizando “vários mecanismos, como a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada, a restrição e a limitação dos direitos, os novos métodos de organização sociotécnica do trabalho etc.” (Antunes, 2018, p. 65).

Embora as formas de exploração do trabalho oscilem incessantemente, Antunes salienta que:

A precarização não é algo estático, mas um modo de ser intrínseco ao capitalismo, um processo que pode tanto se ampliar como se reduzir, dependendo diretamente da capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora. Trata-se de uma tendência que nasce, conforme Marx demonstrou em *O capital*, com a própria criação do trabalho assalariado no capitalismo. Como a classe trabalhadora vende sua força de trabalho e só recebe por parte de sua produção, o excedente que é produzido e apropriado pelo capital tende a se ampliar por meio de vários mecanismos intrínsecos à sua lógica (Antunes, 2018, p. 64-65).

Essa alteração da morfologia da classe trabalhadora, decorrente da intensificação da reestruturação produtiva a partir do toyotismo pós-crise de 2008, também influencia no “crescente avanço nas concepções do processo de formação do trabalhador e na formação

⁵ Antunes (2018) discorda da afirmação de Standing de que o *precariado* seria uma classe distinta da classe trabalhadora, que seria, na verdade, uma parcela da classe trabalhadora, mais precarizada: “Entendemos, ao tratar da realidade presente em alguns países de capitalismo avançado, que a classe-que-vive-do-trabalho, em sua nova morfologia, compreende distintos polos que são expressões visíveis da mesma classe trabalhadora, ainda que eles possam se apresentar de modo bastante diferenciado (diferenciação, aliás, que não é novidade na história da classe trabalhadora, sempre clivada por gênero, geração, etnia/raça, nacionalidade, migração, qualificação etc.). São, portanto, setores diferenciados da mesma classe trabalhadora, da classe-que-vive-do-trabalho em suas heterogeneidades, diferenciações e fragmentações” (Antunes, 2018 p. 64).

para sociabilidade burguesa” (Magalhães, 2021, p. 46). Diante disso, a educação desempenha um papel substancial, principalmente no desenvolvimento de “indivíduos adequados, formados e conformados para fazer parte e aceitar as formas contemporâneas de organização social que reforçam e naturalizam a primazia do mercado” (Pronko, 2019, p.13).

1.2 O PAPEL DOS INTELECTUAIS COLETIVOS NA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao afirmar que historicamente formam-se categorias especializadas para exercer a função de intelectual, Gramsci (2017b) esclarece a conexão desses intelectuais com os grupos sociais mais importantes e sua elaboração mais ampla e complexa em ligação com o grupo social dominante. Os intelectuais são criados pelos grupos sociais a fim lhes dar “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (Gramsci, 2017b, p. 14). A escola seria, nesse cenário, o instrumento para a elaboração desses intelectuais de diferentes níveis.

Segundo o autor sardo, a relação entre os intelectuais e o mundo da produção é “mediatizada” pelo conjunto dos planos superestruturais, dos quais os intelectuais são “funcionários”. Esses planos compreendem a sociedade civil e a sociedade política. O primeiro plano corresponde à hegemonia exercida pelo grupo dominante na sociedade, produzindo o consenso “espontâneo”. O segundo plano corresponde ao domínio direto exercido pelo Estado, que, através do seu aparelho coercitivo, “assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente” (Gramsci, 2017b, p. 19). Assim, existem diferentes graus de intelectualidade, medidos de acordo com sua organicidade e conexão com um grupo social, ou ainda com o grau qualitativo, estando os intelectuais que criam as ciências, filosofias e artes no grau mais alto e, no mais baixo, os “administradores” e divulgadores da intelectualidade acumulada.

A hegemonia burguesa ocorre precisamente na relação orgânica e dialética entre sociedade civil e sociedade política, que são as esferas superestruturais que Gramsci denominou de Estado Integral. Essa relação dialética é fundamental no bloco histórico do capital, uma vez que “os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado

modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (Gramsci, 2017d, p. 243).

De acordo com Gramsci, a hegemonia se estabelece por meio da relação dominante e dirigente de uma classe social sobre o conjunto da sociedade e se caracteriza pelos elementos de força e consenso. As classes dominantes afirmam sua dominação social, cultural e política através da adesão passiva de ideais, em um processo de construção de hegemonia, assegurando a dominação de uma classe sobre as demais e determinando sua ideologia (Gramsci, 2017d). Os intelectuais orgânicos do capital realizam a manutenção da hegemonia do pensamento dominante, representando de maneira ideal as relações materiais que exercem domínio na sociedade.

Em uma articulação global, os intelectuais orgânicos podem ser coletivos, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que representam grandes instituições e estão vinculados ao capital financeiro, além de incidir nas políticas educacionais. Durante o movimento de recomposição burguesa que tentou contornar a crise do final dos anos 1970, esses intelectuais coletivos foram responsáveis por evidenciar o campo educacional como uma alçada fundamental para o desenvolvimento econômico, o aumento da produtividade e a redução da pobreza, conferindo à educação um caráter salvacionista.

Nestas condições, a educação pode transformar-se em um eixo dinamizador do triângulo interativo conformado pela paz, pelo desenvolvimento e pela democracia. A educação contribuirá a derrubar os muros da intolerância, da pobreza, da exclusão, da injustiça e da incomunicabilidade. A educação pode resgatar o melhor da cultura e projetar a região como uma sociedade aberta, solidária, capaz de partilhar não só os recursos e saberes, como também esperanças e ilusões. (Unesco, 1998, p. 7).

Melo (2004) destaca o importante papel dos organismos multilaterais após a Segunda Guerra Mundial na condução dos processos de dependência e associação dos países latino-americanos ao mundo capitalista, cuidadosamente planejado a partir do conceito de interdependência, que buscava consolidar a hegemonia dos Estados Unidos. Essa dependência ocorreu em vários âmbitos, como o financeiro, econômico, político e cultural. Esse movimento se consolidou nas décadas seguintes, fundamentado nas “reformas para o crescimento” (Melo, 2004, p. 70), que incluíam as reformas educacionais.

A partir de 1985, a América Latina sofreu um aprofundamento do processo de ocidentalização sob influência dos organismos multilaterais, uma vez que para a realização de

sua hegemonia era necessário formar um consenso sobre o projeto hegemônico de sociabilidade capitalista. Melo (2004, p. 82) destacou que esses intelectuais coletivos do capital “consideram como fatores essenciais para o aprofundamento da mundialização do capital a harmonia social e uma realização cada vez mais intensa das estratégias de conformação social”.

Até os anos 1980, a Unesco era a única agência da ONU a atuar diretamente na educação e a concentrar-se nos países latino-americanos e ditos subdesenvolvidos, alegando que essa atuação contribuiria significativamente para o desenvolvimento educacional da região. A Unesco passou a se constituir como um foro permanente do debate educacional na América Latina, visando à constituição de uma agenda educacional para promover a “cooperação internacional e horizontal com o objetivo de apoiar os processos de mudança” (Unesco, 1998, p. 19). Dessa forma, foi estabelecido um conjunto de reformas que, acompanhadas por grandes investimentos em educação e centradas na transformação curricular e da gestão, trariam mudanças importantes para superar os problemas econômicos persistentes na década de 1990.

Nesse contexto, outras agências multilaterais passaram a orientar propostas para a educação da região da América Latina, tais como as organizações financeiras. No contexto de redefinição da política externa dos Estados Unidos (Pronko, 2015), o Banco Mundial assumiu um papel relevante na proposição de políticas educacionais, destacando-se enquanto intelectual coletivo do capital na área da educação⁶.

Ainda nos anos 1990, o campo educacional não era um interesse absoluto para o Banco Mundial, mas passou a ser visto como um importante campo de disputa para o sucesso das reformas propostas (Banco Mundial, 1997). Segundo a organização financeira, os organismos multilaterais podem ajudar a sustentar várias reformas de diferentes maneiras: fornecendo assistência técnica sobre o que fazer e o que evitar; compartilhando experiências em diversos países; oferecendo assistência financeira; e assumindo compromissos externos. Em outras palavras, podem desempenhar seu papel como intelectual orgânico do capital. Além disso, de acordo com o Banco Mundial, para legitimar esse conjunto de reformas, a reforma do Estado seria fundamental.

Programas apoiados pelo Banco Mundial e por outras organizações internacionais têm procurado ajudar os países a preparar reformas destinadas a ajustar o papel do Estado à sua capacidade. De uns dez anos para cá, muitas reformas procuraram

⁶ Aprofundaremos a discussão sobre o Banco Mundial no capítulo 2.

reduzir o papel do Estado em certas áreas da economia e reorientar os recursos assim liberados para funções essenciais. É uma boa maneira de começar, mas é necessário fazer mais (Banco Mundial, 1997, p. 176).

A centralidade atribuída à educação para o crescimento econômico na década de 1990 facilitou a adoção de propostas de reformas educacionais pelos países latino-americanos que enfrentavam crises e endividamento externo. Sob a justificativa de desenvolvimento dos países, os governos passaram a investir na educação básica com foco na formação dos sujeitos, incorporando as recomendações dessas organizações multilaterais.

Nesse período, a educação foi qualificada como um instrumento essencial da agenda das reformas neoliberais e, sob a condicionalidade de empréstimos, as organizações multilaterais passaram a exigir dos governos a implementação de uma agenda educacional que seguisse os princípios do mercado e de comercialização. O marco histórico da convocação para a realização do projeto educacional da agenda neoliberal foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Sob o slogan “**educação para todos**”, a Conferência de Jomtien definiu estratégias para ajustar a sociabilidade dos sujeitos às circunstâncias de superação da crise do capital.

A Conferência foi organizada e financiada pelo Banco Mundial, em parceria com a Unesco, Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que são agências da ONU. Ao todo, aproximadamente 155 governos participaram do evento, juntamente com organizações da sociedade civil e intelectuais do campo educacional mundial. A partir desse momento, campanhas em prol do direito à educação e da educação para todos passaram a ser promovidas pelos mais diversos aparelhos privados de hegemonia e governos globalmente.

O preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), aprovada na Conferência de Jomtien, baseou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecendo que toda pessoa tem direito à educação, sendo essa uma preocupação mundial há mais de quarenta anos. No entanto, apesar de essa preocupação ser globalmente difundida, segundo esse documento, os esforços realizados pelos países em todo o mundo, a partir da agenda neoliberal, não foram suficientes para enfrentar os diversos problemas, como o patente analfabetismo.

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de

um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Unesco, 1990, p. 1).

Para a Declaração de Jomtien, os problemas de dívidas, instabilidades econômicas e o crescimento da desigualdade entre os países, agravados pela crise da década de 1970, dificultaram a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) e o avanço da educação básica nos países subdesenvolvidos. Diante da constatação da necessidade de priorizar a educação básica e expandi-la como condição para o desenvolvimento capitalista, as organizações multilaterais favoreceram a busca por atender a essas necessidades.

A discussão em torno dessa questão propôs uma aliança entre os países, considerando que “essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos [...] seja uma meta viável” (Unesco, 1990). Essa aliança foi estabelecida durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Com esse propósito, os governos participantes de cada país se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Os países com maiores taxas de analfabetismo do mundo, conhecidos como E9 (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), comprometeram-se em tomar medidas para a implementar as resoluções aprovadas na Declaração aprovada na Conferência de Jomtien. O E9 também incumbiu a responsabilidade de impulsionar, em seus países, políticas educacionais articuladas pelo Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, o *Education for All*, coordenado pela Unesco, que ao longo da década de 1990 realizou reuniões regionais e globais com caráter avaliativo (Shiroma *et. al.*, 2011) e de monitoramento das reformas propostas.

O projeto da Conferência de Jomtien buscou difundir a ideia responsabilidade social de que a educação deveria atender às NEBAS, não se limitando apenas à educação básica escolar. Para alcançar as Necessidades Básicas de Aprendizagem, conforme definido na Declaração de Jomtien, reconheceu-se que o Estado somente não seria capaz de suprir todos os requisitos necessários. Seria indispensável novas e crescentes articulações e alianças em todos os níveis, envolvendo não apenas o Estado, mas também a família, as comunidades

locais, as organizações não-governamentais, o setor privado e os grupos religiosos (Unesco, 1990).

As NEBAS referem-se aos conhecimentos práticos e teóricos que são indispensáveis para que os sujeitos possam satisfazer suas necessidades básicas, como participar plenamente do seu desenvolvimento e melhorar sua qualidade de vida. Durante a Conferência, foram estabelecidas sete estratégias⁷ e seis metas⁸ para o intento da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essas estratégias e metas tinham o objetivo de definir o horizonte político, ideológico e a atuação dos integrantes da Conferência, além de fornecer um diagnóstico sobre diferentes países, a fim de traçar o perfil das condições adequadas para a realização dos objetivos discutidos (Shiroma *et. al.*, 2011)

No entanto, a função ideológica das NEBAS gerava um conflito, uma vez que indicava que o tipo do ensino a ser ministrado deveria variar de acordo com os diferentes estratos da sociedade, considerando que as necessidades básicas não são as mesmas para todos (Shiroma *et. al.*, 2011). Sob o argumento de “educação para todos”, os organizadores da Conferência de Jomtien consideravam fundamental desenvolver as NEBAS em consonância com a expansão da educação básica. No entanto, essa concepção gerava conflitos, uma vez que eles compreendiam que a educação básica deveria se resumir aos primeiros anos do ensino fundamental e os países tinham diferentes concepções sobre o que constituía a educação básica, como no caso do Brasil que abrange desde a educação infantil até o ensino médio.

⁷ Estratégias: 1- satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem; 2- eliminar toda forma de discriminação na educação, priorizando às meninas e mulheres; 3- atenção especial ao grupos desamparados e portadores de necessidades especiais; 4- concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados; 5- valorizar o ambiente de aprendizagem, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender; 6- fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos e famílias, e a urgente necessidade de melhorar a situação docente. 7- ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa o nascimento e se prolonga ao longo da vida (Shiroma *et. al.*, 2011; Unesco, 1990).

⁸ Metas: 1- expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância; 2- acesso à educação básica até o ano 2000; 3- melhoria dos resultados de aprendizagem; 4- redução da taxa de analfabetismo e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização entre homens e mulheres; 5- ampliação dos serviços de educação básica e formação para outras competências necessárias a jovens e adultos; 6- aumento dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação (Shiroma *et. al.*, 2011; Unesco, 1990).

Para essas organizações, as reformas da educação seriam uma das saídas para a crise do capital, o que possibilitaria que os países adentrassem no mundo globalizado e acabassem com a pobreza e a miséria. A falta de educação foi apontada como um dos principais fatores causadores dessa situação, e a qualificação da população foi considerada um requisito fundamental nesse processo. O *slogan* “educação para todos” foi oficialmente adotado na Conferência de Jomtien como um chamamento para essa empreitada (Cêa et. al., 2019), embora tenha sido identificado anteriormente no México e no Reino Unido.

Em um discurso em 1978, o então presidente do México, José López Portillo, fez um apelo para que a responsabilidade pela educação mexicana fosse compartilhada por toda a nação, com o lema de “educação para todos”, alegando que, por meio de um esforço conjunto, seria possível reduzir a desigualdade educacional que imperava no país (*Ibidem*). No mesmo ano, o México implementou o Programa de Educação para Todos, com o objetivo de oferecer educação a todas as crianças de 6 a 12 anos de idade (Unesco, 2001, p.28). Esse tema da educação básica se tornaria um princípio destacado na Conferência de Jomtien, em 1990. O governo de López Portillo estabeleceu uma relação estreita com a política dos Estados Unidos, que promoveu medidas modernizadoras e desenvolvimentistas, inclusive no campo da educação. O Programa de Educação para Todos ganhou destaque pela Unesco como um importante projeto de financiamento externo voltado para a educação básica, e o *slogan* “Educação para Todos” foi incorporado pela organização e introduzido no Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe.

A Conferência do México, em 1979, estabeleceu as bases para a instituição do PPE⁹, que foram sistematizadas e reafirmadas durante a década de 1980. O Projeto se tornou um marco na definição das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe, antecipando-se à Conferência de Jomtien, e tinha como objetivos a escolarização básica das crianças até 10 anos, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas educacionais através de reformas (Unesco, 2001) baseadas em um consenso entre os países (Dias, 2019). No PPE, foram especificados os grupos prioritários¹⁰ para focalização das políticas, além de serem definidos alguns pontos fundamentais do Projeto, como a ênfase na noção de equidade, o compartilhamento da responsabilidade da educação

⁹ O Projeto Principal de Educação será desenvolvido no tópico 1.3.

¹⁰ Populações marginalizadas, crianças com baixa escolaridade, adultos analfabetos, habitantes de áreas urbanas em situação de miséria, populações indígenas, migrantes, desempregados e pessoas com deficiência (Unesco, 2001, p. 77, tradução nossa).

entre Estado e Sociedade Civil, e a importância da questão cultural na promoção dos projetos fundamentados na ideia de “educação para todos” (Unesco, 2001; Cêa *et. al.*, 2019).

Os objetivos e os grupos especificados mencionados no programa mexicano “Educação para Todos”, que foi também incorporado ao PPE, podem ser identificados de forma semelhante no Relatório Swann, com o mesmo *slogan*. Esse relatório, publicado em 1985, começou a ser elaborado em 1979, no início do governo da então primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher.

Os britânicos vivenciaram primordialmente o neoliberalismo e suas medidas de cortes de gastos, refuncionalização do papel do aparelho de Estado e ampliação do papel do setor privado nas políticas públicas, além da focalização dos gastos estatais e redução de impostos. Esse cenário acentuou as desigualdades e a miséria no país, especialmente entre as minorias étnicas e as populações socialmente desfavorecidas, aumentando a disparidade entre os mais ricos e os mais pobres (Cêa *et. al.*, 2019; Taylor-Gooby, 1991). Nesse contexto, o Relatório Swann foi divulgado como um documento orientador da política educacional no país, sistematizando diagnósticos, análises e recomendações resultantes de diversos seminários e conferências (CÊA *et. al.*, 2019, p. 192), com o objetivo de direcionar as ações educacionais.

O relatório “Educação para Todos” enfatizou as questões multiculturais e as necessidades educacionais, entendendo o conceito de todos como a “[...] compreensão e satisfação das necessidades de todos os alunos, seja de comunidades minoritárias ou maioritárias [...]” (DES, 1985, p. 509). Essas necessidades educacionais descritas no Relatório Swann corresponderam às NEBAS anunciadas na Conferência de Jomtien, que visavam “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (Unesco, 1990, p. 15). As premissas contidas na ideia de necessidades de aprendizagem defendidas pela Unesco e pelo Relatório Swann foram “metáforas da individualização da responsabilidade sobre as condições de vida dos sujeitos, submetidos, decisivamente, à dinâmica do mercado” (Cêa *et. al.*, 2019, p. 194).

A ideia de “educação para todos” defendida por esses grupos tiveram, em sua gênese, os sentidos atrelados à educação como um direito e como um mecanismo para superar a dívida social de governos com as parcelas da população excluídas da escolarização. A partir dessas considerações, é possível inferir uma relação entre o Programa “Educação para Todos”, no México, o Projeto Principal de Educação da Unesco, o Relatório Todos Pela Educação ou o Relatório Swann no Reino Unido, e a Conferência Mundial sobre Educação

para Todos em Jomtien. A adoção do mesmo *slogan* “Educação para Todos”, doze anos antes da Conferência de Jomtien “indica, por si só, a compreensão da inclusão de populações marginalizadas no processo educativo como estratégia importante para a afirmação de uma determinada ordem social” (CÊA *et. al.*, 2019, p. 193). Dessa forma, entende-se que:

a subsunção das finalidades da educação às prerrogativas do capital, no contexto neoliberal, pressupõe a transferência das necessidades capitalistas de ajustamento da ordem burguesa em curso à maioria da população mundial – as supostas minorias e os excluídos –, atribuindo a eles tais necessidades (Cêa *et. al.*, 2019, p. 193).

No contexto brasileiro, esse *slogan* foi incorporado no governo de José Sarney, em 1985, no plano “Educação para Todos - Compromisso com a Mudança”. O plano destacou os diversos problemas enfrentados pela educação brasileira, como o grande percentual de jovens analfabetos até quinze anos, a evasão escolar, a repetência e a defasagem entre a população escolar e o número de matrículas.

Com objetivo de mudar esse cenário, o plano visava “[...] a universalização da educação básica, atentando-se para a qualidade do ensino e para a mobilização e participação da sociedade” (Brasil, 1985, p. 9). No entanto, ao final do governo de José Sarney, pouco progresso foi feito, destacando-se pactos, alianças e acordos políticos-partidários entre governo federal, estados e municípios em relação a temas e ações relacionadas à educação (Cêa *et. al.*, 2019).

As bases políticas e ideológicas da Conferência de Jomtien começaram a se materializar nas políticas públicas de educação brasileira em 1993, por meio do Plano Decenal Educação para Todos. Esse plano projetava metas locais que refletiam as estratégias e metas definidas em Jomtien e buscava demonstrar aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria implementado no Brasil (Shiroma *et. al.*, 2011). Essas bases também foram presentes nos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que tramitaram no Congresso Nacional durante a década de 1990, articulando o projeto educacional brasileiro às proposições da Conferência de Jomtien¹¹.

O governo de Itamar Franco procurou alinhar a educação nacional aos princípios, pressupostos e planos de ação definidos internacionalmente desde a Conferência de Jomtien, adotando estratégias para promover consenso e afirmar a hegemonia empresarial no cenário

¹¹ Não pretendemos esmiuçar o debate sobre a LDBEN neste trabalho. Recomendamos os trabalhos “A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas”, de Demerval Saviani (2019), e “25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período”, de Roberto Leher (2010), para aprofundamento no tema.

educacional brasileiro. Esse processo foi concretizado em 2006 com o Movimento Todos pela Educação, um dos principais movimentos na América Latina, que busca realizar a agenda neoliberal e reorientar a educação básica no Brasil.

A articulação em torno do *slogan* também pode ser identificado em 1994, no documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC), Unicef e Unesco, intitulado “Estratégias de mobilização educação para todos/todos pela educação”, decorrente de um simpósio com o mesmo nome que antecedeu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O documento discute os desafios para o sucesso do Plano Decenal, destacando a importância de criar consensos nacionais ativos e realizar reformas educativas fundamentais para melhorar a qualidade da educação. São apresentados diversos exemplos de medidas adotadas em diferentes países, com destaque para os latino-americanos, que deveriam servir de inspiração para o Brasil. Além disso, o documento expressa a ideia de corresponsabilidade pela educação, enfatizando que os estados, os professores, os alunos, as famílias e toda a sociedade civil devem ser mobilizadas como, segundo a conselheira em educação sênior do Unicef, “condição indispensável para transformar a Educação” (Brasil, 1994, p. 12).

Diante disso, desde o projeto mexicano, já havia uma preparação para a Conferência de Jomtien, que reuniu discussões e experiências concretizadas, fundamentadas em um *slogan*. A Conferência não estreou o *slogan* “educação para todos”, mas ao estabelecê-lo como um princípio, revelou a culminação das ações precedentes da união de intelectuais coletivos e governos para alinhar os objetivos da educação às prerrogativas do capital, no contexto neoliberal dos anos 1990.

Ainda nessa conjuntura dos anos 1990, a educação foi oficialmente entendida como serviço. No período de 1986 a 1995, ocorreu uma rodada de negociações do Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio — em inglês GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) —, conhecida como Rodada do Uruguai. Como resultado da Rodada, foi criada o Organização Mundial do Comércio (OMC), que, além de incorporar o GATT como o Acordo Geral que rege o comércio de bens materiais, estabeleceu acordos em outras áreas, como conhecimento, investimentos e serviços, com uma crescente perspectiva de lucros (Siqueira, 2004). Dentro âmbito da OMC, prevalece a lógica de mercado, com foco no lucro e na competição, consolidando-se como a única organização possível para o setor:

A OMC foi referendada como o “único fórum para a elaboração de regras globais de comércio e liberalização” (WTO, 2001c, p. 1), o que significa uma tentativa de desqualificação prévia de outros fóruns que apresentem uma lógica distinta sobre o

comércio e/ou sobre serviços e suas limitações perante os direitos humanos e sociais (Siqueira, 2004, p. 146).

Como parte do processo de liberalização promovido pela OMC, os países foram orientados a incorporar diversos setores que historicamente eram mantidos e regulamentados pelo Estado, como parte dos direitos sociais e subjetivos conquistados ao longo dos anos de lutas dos cidadãos, incluindo a educação, meio ambiente, saneamento básico e saúde. Na maioria dos países, a educação foi estabelecida como um direito social ofertado pelo Estado e, por isso, apresenta várias limitações à expansão comercial e mercadológica dos negociadores da educação. Agora, essas limitações são tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas, ajustando cada vez mais a educação “como uma mercadoria como outra qualquer, regulada pelas normas supostamente ‘neutras e gerais’ do mercado/comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais” (Siqueira, 2004, p. 146).

Em relação aos serviços educacionais, a OMC divulgou um documento em 1998 intitulado “Education services: Background Note by the Secretariat”, que ressaltava a importância econômica da educação, o potencial de gastos com o comércio de serviços educacionais e as mudanças no setor, como redução dos recursos públicos e parcerias público-privadas, além da adoção de práticas de gestão empresarial (WTO, 1998; Siqueira, 2004). Siqueira apresenta, de forma resumida, a classificação dos serviços educacionais no âmbito da OMC:

1) serviços de educação primária (que inclui educação pré-primária); 2) serviços de educação secundária (que inclui educação geral, preparatória para ensino técnico ou universitário; ensino técnico-profissionalizante e escolas profissionalizantes para alunos com necessidades especiais); 3) serviços de educação superior (pós-secundária, técnica, profissionalizante, bem como graduação e pesquisa); 4) educação de adultos (todo tipo de educação não-formal de adultos; alfabetização; educação por rádio, televisão, correspondência); 5) outros serviços educacionais/atividades de suporte educacional e/ou correlatas (educação formal de adultos, aconselhamento, consultorias, educação especial, testes de seleção/“avaliação”, administração/gerenciamento escolar, treinamento de professores, livros e materiais didáticos, construções escolares, serviços de limpeza, merenda escolar etc.) (Siqueira, 2004, p. 151).

Nesse contexto, a gestão educacional na América Latina assumiu novos contornos com a influência dos principais programas de reforma financiados pelos organismos internacionais, que buscam alinhar a educação às novas configurações do mundo do trabalho. Esse modelo na educação é embasado nas diretrizes hegemônicas dessas organizações, que se respaldam no discurso gerencial para promover a integração desses países em um mundo globalizado.

A qualidade da educação passou a ser — e continua sendo — definida a partir dos conceitos de eficácia, eficiência e produtividade, que são elementos de mercado, e é medida por meio de avaliações de larga escala. Esse momento marca o protagonismo do setor empresarial na educação, em que a abordagem tecnicista prevalece, transferindo-se o padrão empresarial para a esfera educacional. Isso faz com que se torne parte integrante da mundialização das relações sociais capitalistas (Neves, 2005).

Nessas circunstâncias, as propostas para a educação são formuladas pela burguesia e exibidas como uma ciranda de *slogans*, como qualidade da educação, educação inclusiva, educação para o empreendedorismo, alívio da pobreza, entre outros, cujas ideias subjacentes atendem “às demandas das determinações históricas, às demandas da produção e reprodução do capitalismo contemporâneo” (Evangelista; Shiroma, 2014, p. 12). Com base nessa agenda, ainda na década de 1990, diversos programas educacionais voltados para a América Latina passaram a ser financiados pelos organismos multilaterais.

1.3 QUEM ORGANIZA A AGENDA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA? A construção da hegemonia e os caminhos do Preal à Reduca

Um importante papel dos organismos multilaterais, enquanto intelectuais coletivos do capital, na busca por difundir suas “decisões modernizadoras” nas regiões dependentes, como é o caso da América Latina, é de inculcar “seu ideal de acoplamento dual capitalista imperialismo-periferia” e promover, “o jogo de tensões que causa a permanência infinita do aprofundamento da heteronomia sociocultural, econômica e política” (Oliveira, 2011, p. 104).

O processo de “mercantilização mundializada da educação” (Oliveira 2011) tem grande representação dos organismos multilaterais, que atuam como formuladores de políticas educacionais, engendrando orientações que devem funcionar como técnicas a serem implementadas. Justamente a implementação dessas táticas são condições para a concessão de ajuda financeira para os países endividados, sendo assim, incorporadas mais facilmente pelos governos em endividamento externo.

Na conjuntura de crise orgânica e difusão do receituário neoliberal, o campo educacional constituiu-se enquanto um novo caminho para a exploração dos interesses privados e mundializou-se progressivamente enquanto mercadoria para satisfação das

ambições capitalistas. Na América Latina, a adesão ao alinhamento neoliberal repercutiu em uma série de reformas no âmbito educacional, com ingerência dos organismos multilaterais.

A década de 1990 foi marcada pelos “arautos da reforma” e da consolidação do consenso, onde os governantes organizaram uma contrarrevolução em todas as esferas da vida na busca pelo desvencilhamento da crise dos anos 1970-1980 (Shiroma et. al., 2011). No âmbito educacional, a década marcou discussões em torno das elaborações documentais produzidas pelos intelectuais coletivos do capital, que apresentaram “diagnósticos” e “soluções” para a educação latinoamericana sob o alinhamento neoliberal. Isso também se efetivou através de reformas concretas no período.

No início da década, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu dois documentos que reforçaram a necessidade de mudanças para o desenvolvimento por meio de reformas. No que tange a educação, o primeiro documento da CEPAL (1990), “*Transformación productiva con equidad*”, destacou a necessidade imediata de realização de mudanças na educação requeridas pelo processo em andamento de reestruturação produtiva e para isso os países latino-americanos deveriam investir na reforma dos sistemas educacionais “para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo”¹² (Shiroma et. al., 2011, p. 53). O segundo documento publicado com a Unesco (1992), “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, delineou as diretrizes para ação em torno das políticas no processo das reformas, para a vinculação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento e transformação das estruturas produtivas da região latinoamericana. Em suma, para a CEPAL, a reforma dos sistemas produtivo e de conhecimento seria crucial para a “construção de uma moderna cidadania e da competitividade” (Shiroma et. al., 2011, p. 54).

Sob a agenda estruturada para subjugar a educação a esse ideário, a urgência de implementar reformas educacionais sob as estratégias dispostas pela CEPAL foi reiterada ao longo das décadas por outros organismos multilaterais (Shiroma et. al., 2011), sendo discutidas na Conferência de Jomtien e incorporadas nos planos decenais dos governos. Por meio das ações estratégicas que definiam o lugar da educação na ideologia do “combate à pobreza” para a região da América Latina, organismos como Banco Mundial, United States Agency for International Development (USAID), Inter-American Dialogue (IAD), Banco

¹² A saber: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (Shiroma et. al., 2011, p. 53).

Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Ford, entre outros, ensejaram a criação de um “parceiro”, um intelectual político coletivo defensor do capital (Oliveira, 2011), resultando na criação do Preal, que antecedeu a formação da REDUCA, organizada pelo Todos pela Educação.

O Preal teve seus primeiros delineamentos ainda em 1994, durante a Primeira Reunião de Cúpula das Américas nos Estados Unidos, como “um movimento em torno da ideia de cooperação e consenso, fomentando a criação de parcerias hemisféricas para atuarem na busca dos objetivos estabelecidos” (Uczak, 2014, p. 101). Esse delineamento aconteceu logo após a criação do GATT, que, como já vimos no tópico anterior, incorporou a educação e diversos outros serviços sociais como serviços comercializáveis. Apesar de não ser o foco central das discussões da Cúpula das Américas, a educação é considerada uma esfera estratégica para combater a pobreza e formar parcerias com o setor privado (Uczak, 2014).

Lançado pela então primeira dama estadunidense Hillary Clinton em 1996, como um programa de parcerias e revitalização das Américas, o Preal, que também era chamado de Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PERA), ficou a cargo da USAID, mas vinha sendo executado na região da América Latina e do Caribe, desde 1995, pelo IAD e pela Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE).

O financiamento do Preal adveio da USAID, do Banco Mundial, da Association for the Evaluation of Educational Achievement, GE Foundation, Global Development, e principalmente do BID, e de acordo que o então chefe da seção regional da USAID para a América Latina e Caribe, Davis Evans, seria uma contribuição dos Estados Unidos à América Latina e ao Caribe “por intermédio da USAID, como resposta às metas assinadas nas Cúpulas das Américas, a fim de melhorar a eficácia educacional e a prestação de contas” (Uczak, 2014, p. 103). Uczak salienta que durante as ditaduras militares, os acordos de assistência técnica e ajuda financeira dos Estados Unidos para a educação na América Latina eram materializados através da USAID e que:

As diretrizes para essas reformas foram fortemente marcadas pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano, evidenciado no discurso da educação como via de acesso ao desenvolvimento econômico. As políticas econômicas desse período buscaram ajustar os países ao desenvolvimento do capitalismo internacional e as reformas educacionais, por sua vez, promoveram a formação de mão de obra para as grandes empresas transnacionais e, ao mesmo tempo, a formação de sujeitos adaptados e defensores da lógica do capital. Nesse sentido, podemos considerar o PREAL como uma ‘versão atualizada’ da intervenção dos Estados Unidos via USAID, na educação latino-americana (Uczak, 2014, p. 103).

Inicialmente, o programa contou a adesão de oito países latino-americanos, entre eles o Brasil, e se estruturava em três grupos de trabalho: 1) desenvolvimento da profissão docente; 2) os padrões e avaliação; 3) autonomia e a gestão escolar. Esses temas vão se tornar características comuns das reformas na América Latina, de acordo com as especificidades de cada país. O programa foi coordenado regionalmente pela IAD e sediou em cada país-alvo uma rede de representantes que trabalham como agentes difusores da sociabilidade burguesa típica do capitalismo neoliberal (Oliveira, 2011).

A criação do Preal adveio de um movimento estratégico dos intelectuais coletivos, representantes do grande capital internacional, para a criação de uma instituição voltada para influenciar a educação na América Latina, sendo uma expressão de dominação imperialista no hemisfério (Oliveira, 2011). Dessa forma, o Preal pode ser caracterizado na qualidade de uma rede articulada, criada para constantemente propagar-se e fundar outras redes ligadas aos meios de difusão da sua agenda (*Ibidem*). A ideologia presente nos discursos dos organismos internacionais é justamente a que desenvolve a sociedade do conhecimento, a partir da ideologia da globalização:

O PREAL é multiplicador da noção burguesa de que o mundo teria se transformado em uma “aldeia global”, pois ao mediar relações com os demais organismos multilaterais e governos interessados em instrumentalizar formas “eficientes” de dominação econômica e ideológica fez o coro de uma “teoria da modernização” neoliberal revestida de científicidade. A “teoria da modernização” que, na verdade, não se sustenta como teoria epistemológica ou científica, é a que dá constância àquelas esferas de dominação que adentram os países periféricos (Oliveira, 2011, p. 119-1120).

Compreendemos o Preal como um intelectual coletivo do capital, tendo em vista “a iniciativa empresarial em sua fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes nos textos, que não deixam dúvidas quanto à sua identidade política” (Santos, 2012, p. 71). Esse enquadramento no contexto da mundialização da educação e na face da reestruturação produtiva é realizado por meio de instrumentos desenvolvidos para adaptação aos fundamentos do sistema capitalista (Santos, 2023).

Sua forma de intervenção se baseia na criação de uma rede de teóricos dentro das escolas, universidades, fundações e empresas sob a condição de assessoria técnica, impulsionando a agenda definida internacionalmente. Essas redes de teóricos são considerados “especialistas” nos temas abordados e por isso se encarregam de produzir documentos, livros, seminários, informativos e boletins. Essas pesquisas e documentos

produzidos por essas redes, que são realizadas sob encomenda e/ou financiamento do Banco Mundial, buscam coagir um consenso em torno das reformas propostas, afirmindo a sua hegemonia como capacidade de direção política (Santos, 2012).

O programa assume a responsabilidade de produzir consenso em torno da adesão às reformas neoliberais para o âmbito educacional, buscando sensibilizar tanto a população em geral quanto os responsáveis pela formulação de políticas (Oliveira, 2011; Uczak, 2014). Para tal propósito, utiliza títulos impactantes em seus boletins e documentos, como “o futuro está em jogo” e “ficando pra trás”, de forma a destacar graves problemas econômicos e sociais que afetam a população como um todo e que a educação é o meio de enfrentar o quadro de crise em questão (Uczak, 2014).

O Preal atua como um articulador entre o público e o privado, sobretudo com relação à educação básica. No documento intitulado “Reformas educativas na América Latina: Balanço de uma década”, a coordenadora do Preal, Marcela Gajardo (2000) sustentou a importância da participação do setor privado, incluindo empresários e outros atores estratégicos, na definição de agendas consensuais, apoio às iniciativas relacionadas à inovação educacional e atividades complementares às reformas em curso. Junto a isso, ressaltou a importância do papel ativo desses atores no processo de reformas e desenhos de programas educacionais destinados a alcançar os objetivos de qualidade e equidade na educação.

A convocatória para que os empresários latino-americanos se articulassem em torno da educação pública se deu a partir da Latin America Basic Education Summit (LABES)¹³ e se desdobrou na Latin American Basic Education Initiative¹⁴ (LABELI), que indicava a importância da área da educação para parte dos empresários latino-americanos. A LABELI, junto ao BID e a USAID, ao buscarem uma participação organizada dos empresários em prol da educação, arquitetaram a criação do programa “Liderazgo Empresarial y Educación”, posteriormente chamado de “Programa de Alianzas Empresa & Educación en América Latina”¹⁵ (PAEE). O PAEE estabeleceu “uma aliança entre empresas para vincularativamente os empresários latino-americanos à educação básica de seus respectivos países, direcionando sua ação em um sentido de maior impacto: a incidência nas políticas públicas”, em vez de concentrarem seus esforços em programas isolados (Martins, 2019, p. 95).

¹³ A Cúpula Latino Americana de Educação Básica, em português, tinha o objetivo fundamental de convencer os empresários latinoamericanos a se organizarem para atuar na educação pública de seus países, a partir da inspiração dos movimentos empresariais estadunidenses (Martins, 2019).

¹⁴ Em português: Iniciativa Empresarial pela Educação Básica.

¹⁵ Em português: Programa de Alianças Empresas e Educação na América Latina.

Desde sua criação no início de 2001, o programa de Liderança Empresarial e Educação na América Latina, do PREAL, tem como principal objetivo apoiar o setor empresarial a exercer uma papel de liderança na melhoria da qualidade da educação, fornecendo informações e orientações neste processo (Preal, 2002, p. 1).

Para alcançar tais objetivos, o referido documento informativo (Preal, 2002) apresentou algumas propostas para garantir a continuidade das atividades do programa. Destaca-se: 1) a formação de grupos de trabalho em alguns países participantes do programa; **2) a criação de uma rede de empresários comprometidos com melhorias educacionais;** 3) a criação de bancos de dados sobre parcerias entre empresas e educação; e 4) o estabelecimento de contato com pessoas motivadas pelos desafios enfrentados. Compreendemos que o item 2 indica a **projecção da criação da Reduca** (Santos, 2023).

A finalidade de organizar os empresários em rede e em torno de um único projeto de reforma da educação em toda a América Latina e no Caribe tem alguns motivos. Um deles seria o pouco impacto da participação do empresariado latinoamericano na educação, mesmo com grandes esforços empreendidos pelo Preal, inclusive através do PAEE, e pelo BID com financiamentos a movimentos que promovia a participação ativa de políticos e empresários, como o Todos pela Educação, no Brasil (Martins, 2019).

Dessa forma, para promover a vinculação entre os empresários em apoio à educação, seria necessário a organização e sistematização dos grupos empresariais latinoamericanos em uma “Rede Latinoamericana de Empresários” (Preal, 2008 *apud* Martins, 2019), aproveitando sua experiência para o campo das políticas educacionais.

Havia interesse na criação de uma nova rede com abrangência latinoamericana, que conjugasse interesses de organizações empresariais e coalizões e, ao mesmo tempo, trabalhasse estreitamente com governos locais e OI's em torno de objetivos comuns. Uma rede de organizações da sociedade civil em prol da educação poderia atender a essa demanda (Martins, 2019, p. 98).

Tal feito culminou na formação da REDUCA, cujo surgimento, bem como parte de seus integrantes, “pode ser assimilado como parte da resposta que atende tanto aos anseios empresariais, quanto aos interesses do imperialismo diante dos novos contornos na geopolítica no continente americano e global” (Martins, 2019). Em consonância à ideia de Ball e Olmedo (2013) de redes políticas globais, a Reduca pode ser entendida como uma rede das redes (Martins, 2013), que funciona como um mecanismo para direcionar e organizar ações para a educação latinoamericana. Dessa forma, a Reduca se constitui como um ator único no âmbito das reformas educacionais no hemisfério ao mesmo tempo que legitima e se legitima por essa rede integrada de empresários.

Consideramos importante exprimir a possibilidade dos empresários como intelectuais devido a sua atividade organizativa e de direção. Conforme Gramsci:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (Gramsci, 2017b, p.14).

Enquanto intelectuais orgânicos da classe dominante, os empresários elaboraram, organizam e difundem concepções de mundo alinhadas aos interesses do capital por meio dos aparelhos privados de hegemonia (APH) vinculados à classe à qual pertencem. A partir desse entendimento, a Reduca é um marco da organização empresarial na América Latina em prol da educação (Herdade; Santos, 2022), que atua por meio das redes de APH's associados.

A gênese da Reduca foi articulada pelo Todos pela Educação e faz parte das estratégias do BID para se reposicionar no setor educacional¹⁶. No documento “Avaliação do Programa de País: Brasil 2012-2024” (BID, 2014), além de apontar diversos problemas da educação brasileira e apresentar objetivos a serem alcançados, os intelectuais do BID apontaram a retomada dos empréstimos voltados para a educação nos países latino-americanos. No período entre 2011 e 2016, o BID aprovou 18 projetos, dos quais 11 são classificados como de cooperação técnica e 7 como operações de empréstimo (Melgarejo, 2017). Dentre eles, destacando-se o envolvimento do TPE, eles apresentam o financiamento e divulgação de pesquisas para apoiar a agenda estratégica do TPE e o financiamento de atividades da REDUCA¹⁷ (Alfaro *et. al.*, 2012).

¹⁶ Martins (2019) aponta desde 2008 que o BID, através de seu representante na área de educação no Brasil Marcelo Pérez Alfaro, e o TPE, buscaram, juntos, ampliar a experiência brasileira para outros países da região, através da REDUCA. A autora destaca também que em conjunto, com o TPE, o BID “selecionou, reorganizou e convocou os grupos que formariam a REDUCA, tendo participação ativa na escolha e convocatória para os seus membros, bem como na coordenação das atividades subsequentes da rede” (Martins, 2019, p. 102).

¹⁷ No documento de Cooperação Técnica “Movimento Todos Pela Educação: Novas Práticas Educativas e Agenda de Políticas” (Alfaro *et al.*, 2012, p. 48), o BID especifica seu financiamento, sendo US\$202.700 para REDUCA: “Este componente apoiará o trabalho do TPE no intercambio de experiências bem sucedidas entre as organizações da REDUCA, para maximizar a sua capacidade de incidência nas políticas públicas. Com os recursos do KPR alocados a este componente serão financiadas as seguintes atividades para consolidação da rede: i) estabelecer uma rede de intercambio de boas práticas na criação e gestão de movimentos sociais pela educação na América Latina no que tange aos seus objetivos, programas, financiamento, estratégias de comunicação, mobilização social, estratégias de incidência nas políticas publicas, e de promoção da participação da sociedade civil no dialogo e controle social das politicas educativas; ii) apoiar a implantação de processos de acompanhamento das politicas e metas educativas ao nível regional ou em outros países; e iii) organização de encontros regionais ou nacionais com os principais atores da política pública, da sociedade civil e dos setores público e privado” (Alfaro *et al.*, 2012, p. 5).

A Reduca foi criada em 2011, no “Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação”, que aconteceu em Brasília, como parte do “Congresso Educação: *uma agenda urgente*¹⁸”, promovido pelo Todos pela Educação (Todos pela Educação, 2011). O lançamento da rede marcou “um impulso dos interesses empresariais e da renovação da ação organizada empresarial prol educação, alterando, de forma significativa, a ação coletiva destes atores” (Martins, 2019, p. 104). Dessa forma, ainda que as organizações voltadas para a educação já tivessem experiências em aglutinar grupos empresariais e organizações patronais, a novidade apresentada pela Reduca foi “uma reconfiguração associativa regional que incorpora diversas frações do empresariado”, das quais podem ser identificados “indústria, comércio e sistema financeiro, representantes de governos de turno e outros setores também identificados com uma nova direita com o objetivo de vincular, organicamente, os empresários à condução da educação pública na América Latina” (*Ibidem*).

No documento de declaração constitutiva, a rede se apresentou oficialmente como “um exercício livre e voluntário de intercâmbio entre os membros de experiências, recursos e projetos”, que tem por objetivo “expressar suas opiniões, propor soluções e acordos e divulgar campanhas no fórum público; estudar e avaliar medidas, programas e políticas públicas locais e regionais; nos unirmos em ações conjuntas, entre nós e com outros atores” (Reduca, 2011, p. 1).

A rede adotou *slogans* genéricos abraçados facilmente pela sociedade, o que dificulta a compreensão real das concepções de educação da rede (Martins, 2019). Dentre os princípios elencados pela REDUCA, estão “aprendizagem, colaboração, Estado e educação, corresponsabilidade e participação”, justificando sua “missão” que seria, de acordo com a rede, a promoção de uma “educação inclusiva e de qualidade” por meio do trabalho coletivo entre seus membros e os governos dos países que integram a rede, a fim de “mobilizar e influenciar políticas educacionais que tenham a mesma visão que compartilhamos” (Reduca, 2011, p. 2).

¹⁸ Os patrocinadores do evento, que são entidades de classe, empresas e fundações empresariais (Martins, 2019), são: Banco Interamericano de Desenvolvimento, (BID), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Fundação Educar DPaschoal, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Agência Tudo, Canal Futura, DM9DDB.. Na esfera governamental: Comissão Especial do Plano Nacional de Educação da Câmara dos Deputados, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Conselho Nacional de Educação (CNE), além do então Ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad. (Todos pela Educação, 2011).

O imperativo de necessidade de corresponsabilidade parte da justificativa da rede de que apesar de caber ao Estado a garantia do direito à educação, o assunto é de importância da sociedade como um todo e o controle social ativo sobre as políticas públicas é direito de toda sociedade democrática, por isso as organizações têm “legitimidade e credibilidade para participar ativamente da avaliação, monitoramento e desenho das políticas educacionais, de maneira que sejam verdadeiras políticas de Estado” (Todos pela Educação, 2011, p. 154).

A Reduca aponta que existem problemas educacionais comuns aos respectivos países que integram a rede e, por isso, a união no interior da rede para solucionar os problemas seria fundamental. Dessa forma, apresentam uma “crise de qualidade” da educação, onde o Estado, bem como os professores e diretores, seriam incapazes de alcançar a “qualidade” requerida.

Assim, apresentando uma ‘crise da qualidade educativa’ geral na América Latina, a REDUCA difunde a ideia de que o Estado e os professores ‘falharam’ no provimento da educação pública. Desde uma perspectiva em que todos os países nos quais a rede está presente, enfrentam os mesmos ‘problemas’, a REDUCA assume a tarefa de, em nome da sociedade civil, sugerir políticas pautadas na padronização e no controle como uma ‘solução’ regional (Martins, 2019, p. 110-111).

Dessa forma, a Reduca busca:

participar da formulação de políticas educacionais, trabalhando para estruturar problemas e, concomitantemente, oferecer soluções políticas. A rede oferece uma plataforma para a reforma empresarial. Dentre suas principais tarefas, a REDUCA trabalha por incorporar os princípios da classe dominante ao interior da educação pública e, simultaneamente, atuar como ‘intermediária’ junto às OI’s que expressam o padrão de dominação imperialista na América Latina. Sua forma de atuação projeta os empresários como protagonistas na condução das políticas públicas (Martins, 2019, p. 137).

Atualmente, dezesseis organizações da sociedade civil¹⁹ compõem a REDUCA, todas impulsionadas por empresários ligados a distintas frações da classe dominante. Dentre essas organizações, destacam-se o Todos Pela Educação (Brasil), o Educación 2020 (Chile) e o Mexicanos Primero (México), que coordenam a Reduca. Os critérios para a escolha das organizações que integrariam a rede baseiam-se, entre outros, na experiência na promoção de programas que incentivavam a participação empresarial na política educacional de seus respectivos países de origem, como o PAEE do Preal; trabalhos voltados para melhorar a

¹⁹ Em março de 2022, a Reduca era formada pelos respectivos países e suas organizações: Argentina “Proyecto Educar 2050”; Brasil “Todos pela Educação”; Chile “Educación 2020”; Colômbia “Fundación Empresarios por la Educación”; Costa Rica “Fundación Omar Dengo”; Equador “Grupo FARO”; El Salvador “Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo”; Guatemala “Empresarios por la Educación”; Honduras “Fundación para la Educación Ernesto Maduro”; México “Mexicanos Primero”; Nicarágua “Foro Educativo Nicaragüense ‘EDUQUEMOS’”; Panamá “Unidos por la Educación”; Paraguai “Juntos por la Educación”; Peru “Asociación Empresarios por la Educación”; República Dominicana “Educa Acción Empresarial por la Educación”; Uruguai “EDUY21”.

“qualidade da educação”, com base no desempenho em testes padronizados; e conexão entre a sociedade civil e os governos (Martins, 2019).

Contudo, embora os membros da Reduca compartilhem seus objetivos e pressupostos, o interior da rede contempla contradições e controvérsias.

Ao interior da REDUCA, também se pode observar uma gama de posições, variando entre liberais-democratas e sociais-democratas até a extrema direita neoliberal. Há posições que defendem uma escola pública estatal garantidora do ‘direito à aprendizagem’, posições contra a privatização total da educação e outros aderem às propostas de privatização por ‘concessão de escolas à iniciativa privada’, bem como posicionamentos a favor da privatização neoliberal, envolvendo a criação de um livre mercado concorrencial na área da educação. Aqui, também encontramos os que se declaram apolíticos [...] (Martins, 2019, p. 102).

Outro aspecto relevante da REDUCA, é a circulação dos atores membros da rede em nível nacional e transnacional, por meio de uma “porta giratória” que permite a circulação dos integrantes da rede, governos e organizações internacionais. Esse fluxo de intelectuais também possibilita a disseminação de recursos, ideologias, informações e políticas, estabelecendo uma dinâmica entre organizações internacionais e os setores privado e público. Tal mobilidade de sujeitos promove vantagens que são acumuladas por grupos sociais específicos, resultando, por sua vez, em maior desigualdade e implicações para a democracia (Martins, 2019).

A criação da Reduca representou uma possibilidade de abertura para a participação de seus membros exercerem cargos na burocracia estatal, fazendo a transmutação de ideias de políticas entre a rede, os governos e as organizações internacionais. Tal como Shiroma (2011), compreendemos que não se trata de uma transmissão de prescrições de reformas e políticas de cima pra baixo, mas de um acordo de poder entre o centro responsável pela formulação de políticas e a periferia encarregada de sua implementação, revelando que há um sentido mais profundo na relação das redes.

Essa empreitada [captar a configuração de redes sociais] demanda um referencial teórico, uma abordagem teórico-metodológica que tome articuladamente nacional e internacional, micro e macro, governamental e não-governamental, para se ampliar as possibilidades de compreensão das rupturas e continuidades nas recentes reformas educativas (Shiroma, 2011, p. 34).

Dessa forma, consideramos nesta dissertação que o conceito de Estado Integral, de Antonio Gramsci, é fundamental para a compreensão de que a hegemonia burguesa acontece justamente na relação entre a sociedade política e a sociedade civil. Assim, para compreender a formação de políticas, não basta olhar para a sociedade política, mas também olhar para os aparelhos hegemônicos e os intelectuais da sociedade civil. Concordamos com Shiroma

(2011, p. 34-35) que é necessário “entender o caminho de produção, avaliação, diagnósticos e difusão das informações, indicadores e ideias sobre a qualidade da educação que influenciarão a opinião pública e os ‘tomadores de decisão’” para entender a produção de consensos, incorporação de conceitos e adesão por parte dos governos e gestores “até a efetiva implementação das reformas educacionais nas escolas”.

Neste capítulo inicial, nosso objetivo foi evidenciar de que maneira as transformações do capitalismo no plano mundial, sob a agenda neoliberal, no contexto de reestruturação produtiva e acumulação flexível, resultaram em transformações em todos os aspectos da vida social. As reformas no campo educacional, visando a formação de um sujeito de novo tipo, fazem parte dessa agenda mundializada do capital. No caso específico da educação nos países da periferia do capitalismo, essa agenda adquire características particulares e se manifesta através de aparelhos privados de hegemonia do capital, perpassando do PREAL à REDUCA.

No próximo capítulo, nos dedicaremos a compreender as mudanças impostas pelo processo de financeirização e mundialização do capital e seu impacto na formação da classe trabalhadora por meio da escola. No contexto pós crise 2008, pretendemos investigar as novas formulações dos organismos internacionais para a educação e sua repercussão nas políticas educacionais brasileiras.

CAPÍTULO 2: OS NOVOS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO: MODELANDO COMPORTAMENTOS PARA A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO

O presente capítulo propõe refletir sobre as transformações que a educação tem enfrentado no cenário contemporâneo do mundo do trabalho e as recomendações que visam moldar os estudantes para atender às exigências desse novo contexto. Consideramos que os intelectuais do capital têm um papel fundamental na formulação de políticas educacionais e, por isso, nos debruçamos na reflexão dessas políticas com foco comportamental e as proposições acerca das competências e habilidades requeridas para a força de trabalho.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, tratamos da adaptação dos sujeitos e da educação às demandas do capitalismo, especialmente após o aprofundamento da crise do capital a partir de 2008. Buscamos compreender o impacto da “pedagogia do mercado” na dinâmica escolar e como esse direcionamento se estende por todo o âmbito educacional. Examinamos as tendências emergentes no mundo laboral, considerando as novas exigências para a formação da força de trabalho, cada vez mais pautada na ideologia das competências

Na segunda parte, tratamos da agenda do Banco Mundial para a educação. Observamos a nova postura adotada pela organização após a crise de 2008 e a ênfase nas aprendizagens e mudanças comportamentais, incluindo o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais. Refletimos sobre as “boas práticas” preconizadas pelo Banco Mundial e ao receituário de políticas voltadas para a juventude brasileira. Além disso, refletimos sobre as proposições desse intelectual coletivo do capital para o currículo e seu direcionamento para a modelagem dos comportamentos dos estudantes conforme as necessidades do mercado de trabalho.

2.1 A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

No contexto da mundialização do capital e da penetração da ideologia neoliberal em quase todos os aspectos de nossas vidas, o campo educacional não permanece imune, sendo profundamente influenciado, sobretudo a partir da década de 1990, dada as interferências em

suas diretrizes. Isso exige adaptação às demandas do capitalismo, resultando no direcionamento da formação dos estudantes para atender às necessidades do mercado de trabalho. Por consequência, a ênfase se desloca da “qualificação” para “habilidades” e “competências” específicas, necessárias para a força de trabalho na atual fase de desenvolvimento capitalista.

Nessa dinâmica, evidencia-se a formação humana também como produto no mercado, se integrando à mercantilização. Dessa forma, a educação passa a ser tratada como mercadoria sujeita às leis de mercado, priorizando os interesses comerciais em detrimento de uma formação integral e crítica dos sujeitos. Observa-se uma movimentação econômica e política dentro das reformas da educação, que sob uma visão empresarial busca o lucro com a compra e venda de “serviços” educacionais. Essa tendência é parte integrante da agenda neoliberal global, afetando as regiões centrais e as regiões periféricas do capitalismo de forma particular e desigual.

Isso impacta toda a dinâmica escolar, desde o planejamento financeiro à prática docente, que é transformada em uma mercadoria, assim como a “reinvenção” dos docentes, que, a partir dos resultados, precisam ser constantemente aprimorados. Essa realidade demonstra que o neoliberalismo permeia as relações sociais, as abordagens pedagógicas, a “produção de conhecimento”, ao mesmo tempo que está relacionado à flexibilidade, maleabilidade, inovação e produtividade diante dessas questões. Assim, o conhecimento tornou-se capital e, por isso, tem seu preço (Ball, 2012).

Dessa forma, o processo de mercantilização é intrínseco à pedagogia, que se desdobra em todos os níveis e modalidades da educação, bem como na sua internacionalização e financeirização. Nesse contexto, a educação enfrenta os impactos do neoliberalismo, da mercantilização do capital, da precarização e intensificação do trabalho, resultando na emergência de um ‘novo tecnicismo de mercado’. A essa mercantilização e didática tecnicista que se instaura no modelo educacional constituído pelas mudanças nas últimas décadas do século XXI, junto ao discurso pactualista de “todos pela educação”, denominamos de pedagogia de mercado (Santos, 2012).

Conforme Santos (2012), houve uma preparação para a incorporação da pedagogia de mercado dentro das escolas. Durante as últimas décadas do século XX, durante o período ditatorial e início da redemocratização, observou-se o esfacelamento da escola pública no Brasil, caracterizado por estratégias como ampliação da municipalização das redes sem

recursos necessários para sua subsistência e escassez orçamentária²⁰. A partir dos anos 1990, houve um fortalecimento no incentivo para municipalização das redes, como a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996a) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (Brasil, 1996b), ambos em 1996. Ademais, o esfacelamento também se deu pela precarização dos contratos docentes e terceirização de atividades de apoio, além da “despolitização” da escola, que disfarça a preservação da hegemonia dominante, sob disfarce de eficiência e neutralidade.

A “despolitização” da escola, reduzida à dimensão “técnica”, em busca da “qualidade” abstrata definida pelo mercado, leva a uma repolitização “em favor da manutenção da hegemonia, sob a aparência de neutralidade, eficiência, eficácia, silenciando e desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno” (Santos, 2012, p. 8).

Em paralelo, desenvolveu-se uma concepção demagógica da “escola tradicional”, acompanhada pela disseminação de uma ideologia anti-conteudista. Além disso, a redução da ação pedagógica à condição de mercadoria ocorreu mediante a introdução de uma ideologia produtivista e de uma “pedagogia dos resultados”. Essa conjuntura resultou em uma escola considerada “fracassada”, e a solução apresentada pelo mercado foi sua mercantilização, trazendo “de volta a ‘escola tradicional’, ou melhor, a escola liberal em sua face tecnicista ou neotecnicista das aulas e provas padronizadas” (Santos, 2012, p. 14).

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a pedagogia de mercado não é uma característica original do neoliberalismo, mas sim uma mudança qualitativa que ocorre em sua contemporaneidade. Assim, não se trata apenas da mercantilização do produto educacional, mas de todo o processo pedagógico. Em outras palavras:

Todo o processo pedagógico é coercitivamente submetido ao gerencialismo [...]. Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas (Santos, 2012, p. 9).

Conforme Santos (2012), há uma correlação entre a pedagogia do capitalismo contemporâneo, o mundo do trabalho contemporâneo e a pedagogia da morte, sendo a “pedagogia do mercado” também a “pedagogia da morte”. Nesse sentido, ao pensar a

²⁰ Santos (2012) identifica neste trabalho que uma parte dos intelectuais dos movimentos e coletivos defensores de uma pedagogia crítica encamparam o processo de municipalização intensificado a partir de 1988 como uma estratégia de democratização da política educacional. No entanto, segundo a própria autora, o que se verificou foi justamente o contrário.

“pedagogia do mercado dentro das escolas, devemos também pensar no mundo do trabalho para o qual estão sendo formados os estudantes. Essa reflexão suscita a necessidade de pensar acerca do mundo do trabalho na atual configuração do capitalismo, bem como o papel desempenhado pela educação e, em específico, pela pedagogia de mercado para uma análise crítica da realidade contemporânea.

No capítulo anterior, discutimos o processo de reestruturação global ocorrido a partir dos anos 1970, cujo objetivo era restaurar o padrão de acumulação do capital e a dominação burguesa nas esferas econômica, política e ideológica. Essa resposta do capital à sua crise foi impulsionada pela internacionalização da economia e se baseou “em uma forma particular de articulação de estratégias de extração de mais-valor absoluto e relativo” (Antunes, 2018, p. 155). Esse processo resultou no surgimento de novas e antigas formas de trabalho precário, conforme destacado por Ricardo Antunes (2009). Neste contexto, observamos o crescimento de trabalhos precarizados na forma de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “flexibilizado”, entre outros.

Podemos identificar diversas consequências desse fenômeno, tais como a ausência e destruição dos direitos e garantias sociais do trabalho, a marginalização social, a desregulamentação das relações de trabalho e a flexibilização salarial, honorária, funcional, organizativa, que na verdade se traduzem em precarização. Vale destacar que, no sistema fordista, os trabalhadores desfrutavam de empregos estáveis e com duração determinada. Agora, no entanto, eles se veem frequentemente envolvidos em contratos de curta duração, precarizados ou desempregados.

É nesse quadro de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e em especial após os anos 30, quando se toma o exemplo brasileiro. Tudo isso em plena era do avanço tecnocientífico, que fez desmoronar tantas (infundadas) esperanças otimistas. Isso porque, em pleno avanço informacional, amplia-se o mundo da informalidade (Antunes, 2009, p. 250).

Outro ponto relevante a ser destacado é a redefinição do significado e do propósito do trabalho. No século XXI, observamos um cenário contraditório e crítico, no qual o trabalho continua sendo central na criação de valor, mas também evidencia traços de superfluidade. Isso é exemplificado pelos trabalhos precários mencionados anteriormente, nos quais os trabalhadores precisam lidar com a necessidade de ajustamento constante às novas demandas,

além do crescente contingente de desempregados ao redor do mundo. Diante desse contexto, surge que o “desafio maior da humanidade é dar sentido ao trabalho humano, tornando a nossa vida também dotada de sentido”, para isso é necessário “instituir uma nova sociedade dotada de sentido humano e social dentro e fora do trabalho” (Antunes, 2008, p. 13).

Também é necessário explicitar nosso entendimento que no novo contorno da *nova morfologia do trabalho* o conceito de proletariado, ou precariado, ou a classe trabalhadora, ou classe-que-vive-do-trabalho, “compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção” (Antunes, 2009, p. 194). Nesse sentido, Antunes (2008) identifica algumas tendências no mundo do trabalho sob essa nova morfologia.

A primeira tendência é a redução do proletariado tradicional e estável que era predominantemente estruturado em empregos formais. O novo proletariado fabril e de serviços se enquadra no trabalho precário, como terceirizados, subcontratados e trabalhadores de curto prazo. Além disso, há um aumento significativo da participação de mulheres no mercado de trabalho, porém, sem um correspondente crescimento salarial ou garantia de direitos sociais e trabalhistas. Outra tendência é a incorporação dos trabalhadores que foram expulsos do setor produtivo industrial no chamado “setor de serviços”, indicando que as transformações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram essa área, submetendo-a cada vez mais à racionalidade do capital e à lógica dos mercados.

Também é evidente a tendência de exclusão dos jovens no mercado de trabalho, devido à “sociedade do desemprego estrutural”, que resulta na falta de perspectiva de emprego para essa faixa etária. Além disso, os “idosos” acima dos 40 anos são excluídos e enfrentam dificuldades para ingressar novamente no mercado de trabalho. Outro aspecto é a preocupante inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho.

Uma outra tendência é a expansão do chamado “terceiro setor”²¹, que engloba empresas de natureza comunitária e trabalho voluntário e que se desenvolvem à margem do mercado, revelando que a expansão dessa fração é um resultado direto do quadro de desemprego estrutural. Por fim, observa-se a expansão do trabalho à domicílio, que permite o

²¹ É importante ressaltar que, assim como “Estado Mínimo”, a categoria “terceiro setor” não é incorporada nesta dissertação como parte do referencial teórico sobre o entendimento acerca do Estado. Compreendemos também neste caso que “terceiro setor” é uma categoria produzida no campo ideológico neoliberal que fragmenta propositalmente as esferas corporativa, sociedade civil e sociedade política. Portanto, nesta dissertação toda vez que “terceiro setor” aparecer estará entre aspas.

surgimento de pequenas e médias unidades produtivas, mas também se mescla com o trabalho doméstico reprodutivo, aumentando as formas de exploração que afetam principalmente as mulheres.

Concordamos com Antunes (2018, p. 159) quando afirma que “não existem, nesse sentido, limites para a precarização, apenas formas diferenciadas de sua manifestação”. Pois, ao mesmo tempo que a precarização é “um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital”, o processo de exploração do trabalho assume uma forma específica durante períodos de crise orgânica do capitalismo, “denominando a persistente tendência à precarização estrutural do trabalho em escala global” (*Ibidem*). Ao passo que, a precarização pode se ampliar ou se reduzir, estando condicionada à capacidade de resistência, organização e confronto da classe trabalhadora.

A partir de 2008, o cenário de precarização estrutural do trabalho expandiu-se no contexto da eclosão da nova fase da crise orgânica do capital. Esse aumento na exploração do trabalho levou a uma verdadeira superexploração da força de trabalho, resultando no aumento do desemprego e na crescente informalidade, terceirização e flexibilização da mão de obra. Esse processo atinge os países capitalistas como um todo, mas incide de formas diferentes os países da periferia e os países centrais.

No contexto da nova morfologia do trabalho, a classe trabalhadora passa a compreender “distintos pólos que são expressões visíveis da mesma classe trabalhadora” sendo, “portanto, setores diferenciados [...] da classe-que-vive-do-trabalho em suas heterogeneidades, diferenciações e fragmentações”, que é o **precariado** (Antunes, 2018, p. 62-63). Dessa forma, ao pensar na classe trabalhadora atual, na nova morfologia do trabalho:

[...] é preciso reconhecer esse desenho compósito, heterogêneo e multifacetado que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, “inclusões e excluições”, temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. O que nos obriga a elaborar uma concepção ampliada de trabalho, que engloba a totalidade dos assalariados que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, mas incluindo também o enorme leque que compreende aqueles que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (Antunes, 2008, p. 11).

No contexto de transformações que afetaram o mundo do trabalho em meio a intensificação da reestruturação produtiva após a crise de 2008, houve mudanças significativas nas relações capital e trabalho. Essas mudanças expressam novas exigências

para a formação da força de trabalho, pois demanda-se trabalhadores com múltiplas habilidades e competências. Nesse sentido, o papel da educação é crucial, pois precisa se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho e formar os sujeitos para a sociabilidade burguesa.

Nesse cenário, observa-se que o capital busca capturar a subjetividade dos trabalhadores, demandando cada vez mais habilidades comportamentais e relacionais, e a educação, por sua vez, passa a enfatizar o comportamento e as atitudes dos sujeitos. Essas ideias são promovidas em grande parte por organismos internacionais, que também as formulam. Essas organizações agem muitas vezes como educadores coletivos das classes dominantes e dominadas nas diferentes formações sociais (Melo *et. al.*, 2015). O que se verifica aqui é a realização daquilo que Gramsci denominou como adaptação psicofísica dos trabalhadores às atuais condições do mundo do trabalho e da hegemonia burguesa.

[...] a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial e, por isso, (aparentemente) idílica. É ainda a fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através de altos salários; ainda não se verificou (antes da crise de 1929), salvo de modo esporádico, nenhum florescimento “superestrutural”, ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia (Gramsci, 2001d, p. 226)

Os organismos internacionais têm uma relevância e papel organizativo no cenário das relações capitalistas contemporâneas. Isso faz com que sejam fontes indispensáveis para o estudo do desenvolvimento das políticas públicas. A influência dessas organizações, como a UNESCO e o Banco Mundial, “transforma a análise de suas diretrizes políticas gerais e setoriais em tópico imprescindível no estudo do desenvolvimento das políticas públicas de cada formação social particular, por acrescentar novas e importantes determinações” (Neves; Pronko, 2008, p. 92). Essa abordagem também é pertinente ao tratar da relação entre trabalho e educação “ou, mais especificamente, na análise da natureza e das diretrizes das políticas para a formação para o trabalho” (*Ibidem*). Isto posto, consideramos que as diretrizes políticas das organizações internacionais merecem atenção especial no estudo das questões relacionadas ao trabalho e à educação em cada sociedade atual.

Esses organismos internacionais, embora estabeleçam diretrizes políticas para o universo capitalista em seu conjunto, direcionam ações especificamente com vistas a integrar as formações sociais capitalistas dependentes, por eles denominadas “países em desenvolvimento”, no capitalismo mundial. Essa especificidade na intervenção dos organismos internacionais na vida dos países periféricos, incluindo-se aí as formações sociais latino-americanas, torna a análise de suas diretrizes regionais – gerais e setoriais – instrumento pertinente para uma explicação mais abrangente das políticas públicas de cada formação social da periferia do capitalismo, acrescentando

mais uma determinação no estudo das políticas públicas locais (Neves; Pronko, 2008, p. 98).

Dentro desse contexto, destacamos o relatório da UNESCO de 1996, sobre Educação para o século XXI, que atribui grande importância aos documentos do Banco Mundial, evidenciando uma forte colaboração entre esses organismos. O referido relatório propõe quatro pilares que representam as principais necessidades que a educação deve atender neste século, a saber: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors, 1996, p. 90).

Além disso, o relatório também apresenta a transição da noção de qualificação para noção de competência. Na medida em que a educação deve formar para o trabalho, a noção de qualificação profissional se torna obsoleta, dando lugar à importância da competência profissional. Isso reflete a ideologia empregada no relatório, que está alinhada com o padrão toyotista e de acumulação flexível. Essa abordagem ressalta a exigência de competências que “se apresenta como *uma espécie de coquetel individual*, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors, 1996, p. 94, grifo nosso).

A noção de competência e a ênfase nas competências socioemocionais é um dos aspectos complexos das transformações promovidas pelo capital nas últimas décadas, que “surge no espaço da fábrica, no contexto da reestruturação produtiva, mas dissemina-se para a totalidade social” (Batista, 2010, p. 196). Nessa perspectiva, a educação deve manter uma conexão entre os diversos aspectos da aprendizagem e atender à nova concepção de competência, que engloba o saber-ser/saber/saber-fazer.

De acordo com Batista (2010), a distinção entre saber-fazer e saber-ser não é adequada nem justificável, pois a noção de competência é ambígua e a diferença entre esses dois tipos de saberes reside apenas na descrição dos atributos considerados para cada um deles. Portanto, o uso generalizado, aleatório e difuso da noção de saber-ser cria um cenário complicado de resolver, pois não possui utilidade concreta, uma vez que não se manifesta em ações efetivas. Como resultado, a noção de competência é um mecanismo ideológico que além de “capturar” a subjetividade dos sujeitos, serve para manter o controle e a dominação e, nesse cenário, as competências socioemocionais modelam sujeitos passivos.

Nesse cenário, sob a lógica do toyotismo e da mundialização do capital, o saber-ser implica em se mobilizar e se dedicar inteiramente aos objetivos do capital. Assim:

O trabalhador deve estar sempre apto para realizar múltiplas tarefas, ser polivalente, multifuncional e estar a serviço da rentabilidade e valorização do capital, por meio do engajamento e da participação subalterna em torno das necessidades da empresa. Competente é aquele que se comporta de forma a saber ser de acordo com os interesses da empresa, enquadrandose de forma subalterna na perspectiva da valorização do capital, adaptando sempre às mudanças organizacionais, gerenciais e tecnológicas (Batista, 2010, p. 199).

A ideologia das competências requer um novo perfil de trabalhador, e, portanto, para os organismos internacionais, a educação deve capacitá-lo a adquirir e desenvolver um conjunto de habilidades que são abrangidas pela noção de competência. Essa demanda é justificada pelas exigências do mundo da produção em relação ao trabalho e à educação. No entanto, ao enfatizar a formação de competências e habilidades alinhadas com as demandas produtivas, corre-se o risco de reduzir a educação a uma mera preparação para o trabalho, ressaltando um caráter pragmático e utilitarista e renegando o conhecimento social e historicamente produzido coletivamente. “Trata-se de uma ofensiva para inverter os objetivos da escola e do próprio conhecimento que ela difunde e possibilita à apropriação crítica e ativa (Decker; Evangelista, 2021, p. 10).

Esse modelo educacional “flexível” desponta como norte para as políticas educacionais, estabelecendo orientações e exigências de competências, com especial ênfase na atuação e formação dos docentes. Nesse contexto:

Professores flexíveis, portanto, formariam trabalhadores flexíveis – disponíveis no mercado da força de trabalho a baixo custo e sem direitos trabalhistas. A escola ofereceria o solo para a produção de competências que aumentariam as qualidades do trabalhador e sua potência de venda de si mesmo (Decker; Evangelista, 2019, p. 9)

É importante destacar que organismos internacionais, como o Banco Mundial, não revelam abertamente seus objetivos de interesse, que consistem em superar a crise econômica de 2008 e manter o domínio sobre as economias periféricas, como as do Brasil, China e Índia. Esses organismos constroem o consenso em torno da sua concepção de educação que,

particularmente no que se refere às competências e habilidades, assenta-se na Teoria do Capital Humano²².

O capital humano – eufemismo para trabalhador explorado – emerge como ponto de competitividade econômica global; formar a força de trabalho responde às prerrogativas econômicas dos Estados centrais, ditadas pelo movimento capitalista em consonância com as determinações da divisão internacional do trabalho. De outro lado, esse movimento incide sobre as formas de solidariedade que se veem ameaçadas pelo incremento à competitividade entre os membros da classe trabalhadora (Decker; Evangelista, 2021, p. 11).

No que se refere à educação, a abordagem adotada pelo Banco Mundial é voltada para a instauração da competitividade e flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática, alinhada aos interesses burgueses. Assim, há uma ênfase na modelagem de comportamentos por meio da formação dos estudantes para se adequarem à nova realidade do mundo do trabalho pós crise 2008.

Diante desse panorama, é essencial adotar uma postura crítica e reflexiva em relação às novas orientações para a educação. Em vez de ser meramente um instrumento de reprodução das estruturas econômicas e sociais existentes, a educação deve ser concebida como um espaço que promova a formação integral dos sujeitos. Portanto, é fundamental analisar de maneira cuidadosa as propostas políticas dos intelectuais responsáveis pela exportação de políticas.

Considerando que o Banco Mundial é reconhecido como “maior provedor externo de fundos e expertise para educação no mundo” (Mundy; Menashy, 2012, p. 114), a próxima seção deste capítulo tem como objetivo investigar as propostas desse intelectual para o setor educacional ao longo da última década. O foco será compreender as abordagens adotadas pelo Banco no que se refere à modelagem de comportamento dos sujeitos por meio de uma formação focada em habilidades e competências socioemocionais específicas.

²² A partir de 2019 o Banco Mundial (re)criou o Projeto Capital Humano. Em 2022, o BM divulgou o “Relatório de Capital Humano Brasileiro - Investindo nas Pessoas”, que faz parte do *Human Capital Project* (Projeto Capital Humano, em português), onde afirmam que o Brasil tem uma história de talentos desperdiçados, sendo um dos motivos a falta de investimento no capital humano. Ignorando o cenário causado pelas políticas neoliberais no mundo capitalista, a organização afirma que “O capital humano é a força motriz por trás de grandes mudanças. É a chave para prosperidade mais equitativa e inclusiva” (Banco Mundial, 2022, p.13)

2.2 O BANCO MUNDIAL COMO EDUCADOR COLETIVO E O RECEITUÁRIO DE POLÍTICAS DA ÚLTIMA DÉCADA

Desde o início das suas atividades em 1946, o Banco Mundial²³ expandiu-se e consolidou-se como uma imensa e complexa organização, contando com 189 países membros. A organização abrange todos os aspectos da assistência internacional ao desenvolvimento dos países, o que, juntamente com suas atividades essenciais, contribui para fortalecer o “seu poder de coerção, persuasão e barganha junto aos governos” (Pereira, 2009, p. 343). Em resumo, o BM realiza quatro tipos de atividades:

- a) empréstimos e créditos para projetos e políticas; b) aconselhamento, assistência técnica e advocacia em favor de determinada agenda de políticas; c) pesquisa econômica especializada em todas as áreas do desenvolvimento; d) mobilização e articulação de agentes públicos e privados para iniciativas multilaterais globais (Pereira, 2021, p. 3).

Cada atividade desempenha um papel na manutenção da influência do BM e, juntas, potencializam sua amplitude e domínio. A atividade financeira desempenha um papel crucial em sua perpetuação, uma vez que os empréstimos concedidos aos governos, principalmente dos países em desenvolvimento, permitem a difusão das prescrições políticas do Banco. Esses empréstimos são concedidos mediante condicionalidades que impactam a configuração das políticas e da administração pública. Em consonância com isso, o Banco oferece aconselhamento e assistência técnica em todas as áreas de desenvolvimento dos países clientes, com base na sua agenda política, numa interlocução tanto com a burocracia estatal quanto com a sociedade civil.

A produção de conhecimento sobre o desenvolvimento internacional, legitimada sob a pressuposta neutralidade intelectual técnica e um caráter multidisciplinar, é promovida por meio de pesquisas que respaldam a agenda política e as prioridades financeiras do Banco Mundial. Como afirmado por Pereira (2021, p. 5), “em uma instituição orientada para empréstimos atrelados a prescrições políticas, a pesquisa tem de ser útil a tais operações”. As pesquisas do Banco Mundial envolvem:

- a) construção de conceitos, definições e normas, com o objetivo de delimitar os termos legítimos do debate sobre desenvolvimento; b) a elaboração de indicadores (métricas) e classificações, com base nos quais se constroem rankings internacionais cada vez mais abrangentes sobre a “qualidade” das políticas públicas e do “ambiente

²³ Fundamentalmente, o Banco Mundial é constituído pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e pela Associação Internacional de Desenvolvimento. Ao longo dos anos, houveram outras associações que resultaram na criação do Grupo Banco Mundial, sendo elas: Corporação Financeira Internacional, Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos e Agência Multilateral de Garantias de Investimentos.

institucional” necessários para se fazer business nos países clientes; c) explicações sobre as causas dos problemas do desenvolvimento e a pregação de medidas que os governos devem ou não adotar, e de que modo, para superá-los. Além da pesquisa baseada em seu próprio staff ou encomendada a consultores externos, o Banco também atua como caixa de ressonância e correia de transmissão de determinados modelos, conceitos e ideias produzidos por outras organizações (Pereira, 2021, p. 5).

A respeito da impetuosa influência do BM, resultante das mobilizações entre agentes públicos e privados em torno de pautas desenvolvimentistas propostas por eles e seus “especialistas”, ocorre a articulação de interesses, visões e normas que serão direcionados em iniciativas e campanhas multilaterais globais. Essas ações envolvem tanto os intelectuais do governo quanto os da sociedade civil e de outras organizações internacionais de diversas áreas nas quais o Banco atua como mediador.

No campo educacional, o BM iniciou suas atividades em 1962, inicialmente financiando aspectos infraestruturais e treinamentos para tarefas específicas. Durante a gestão de Robert McNamara (1968-1981), a educação passou a ser reputada um setor fundamental no “combate à pobreza”, sendo parte da estratégia do BM na promoção do desenvolvimento capitalista e, especialmente nos países em desenvolvimento, como medida preventiva contra revoltas e revoluções sociais (Pereira, 2018; Pereira 2021). Os projetos financiados sob essa perspectiva inclinavam-se para o desenvolvimento do capital humano dos grupos focalizados, discurso amplamente difundido pelo BM.

No cenário neoliberal dos anos 1980, que estabeleceu uma nova agenda global com diretrizes estratégicas para o campo educacional, o BM fortaleceu-se como intelectual orgânico coletivo do capital, passando a atuar de forma mais politizada, condicionando empréstimos de forma mais abrangente e financiando não apenas a execução de projetos, mas também a adoção de políticas. Dessa forma, os empréstimos eram concedidos com base na realização de medidas de liberalização econômica e ajuste das políticas sociais, inclusive na educação.

A partir de 1990, a agenda política do BM para a educação enfatiza a importância da educação básica, combinada com a mitigação de crises nos países periféricos, sob o discurso de desenvolvimento desses países. Essa agenda foi manifestada por meio do *slogan* “Educação para Todos”, defendido pelo BM e por outras instituições, como a UNESCO e o UNICEF. A estratégia do “Educação para Todos” foi adotada como parte da ampliação da agenda política do Banco Mundial, que passou a buscar reestruturar não apenas as economias, mas também as sociedades (Pereira, 2021).

A agenda educacional do BM promoveu diretrizes políticas para reformas sistemáticas, reformulação da compreensão do papel do Estado e uma complementaridade entre o Estado e o mercado, legitimando a inclusão do setor privado da gestão pública e abrindo espaço para os mercados de formação e privatização da educação (Banco Mundial, 1997). O direcionamento das políticas educacionais para uma nova forma de gestão, baseada no modelo gerencial empresarial privado, ganhou ênfase no final da década de 1990 e início dos anos 2000, quando o Banco passou a defender fortemente a difusão das parcerias público-privadas (PPP). Essa ferramenta de gestão foi adotada por governos, empresas e outras organizações internacionais voltadas para o desenvolvimento.

Nesse período, observou-se uma rápida expansão da participação do setor privado na esfera da educação pública com as parcerias público-privadas na educação (PPPE), superando significativamente as expectativas das políticas anteriores de liberalização de mercado implementadas na década de 1980. A propagação das PPPEs surgiu como uma opção mais aceitável em comparação à privatização direta dos serviços educacionais.

De acordo com Robertson e Verger (2012), as decisões governamentais por essas relações desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos específicos, orientados para o mercado e também na reestruturação do setor educacional como parte de uma indústria global de serviços educacionais em rápido crescimento. Assim, a emergência da visão hipermercadista da década anterior dá lugar a ideia de complementaridade entre o Estado e o mercado, sugerindo que um Estado "eficiente" seria aquele que atuaria como um "parceiro" do capital, responsável por criar e garantir as condições ideais para maximizar os lucros do setor privado (Banco Mundial, 1997).

Um dos aspectos que contribuíram para a emergência e difusão de um discurso global sobre as PPPEs e sua relevância significativa para a educação voltada para o desenvolvimento resultam de debates promovidos desde os anos 1990 no grupo temático sobre Economia da Educação do Banco Mundial, que resultou em uma linha de pesquisa sobre formas e alternativas privadas de oferta educacional. Esses discursos são promovidos por empreendedores de políticas e “especialistas em educação” que:

localiza-se nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais de educação e universidades globais – como o Banco Mundial, o Banco Asiático de Desenvolvimento (BAD), o International Finance Corporation (IFC), o Centro de Professores Britânicos (CfBT) e, mais recentemente, a Universidade de Harvard – e tem sido responsável por promover a ideia de PPPEs no interior do debate sobre desenvolvimento (Robertson; Verger, 2012, p. 1142).

Sob esse discurso, defendia-se a diversificação e ampliação do sistema educacional como a solução mais eficaz para lidar com os desafios de acesso e a necessidade de atender a uma demanda diversificada de clientes. Essa diversificação seria alcançada por meio da existência de uma variedade de instituições educacionais capazes de se adaptar e responder de forma flexível às demandas da sociedade (Pronko 2014).

Dentro das diretrizes e propostas de políticas educacionais pelo BM, destacavam-se a centralização da definição da matriz escolar, a descentralização administrativa, a formação de professores, a definição do currículo, adoção de instrumentos de avaliação baseados em metas claras e indicadores de desempenho quantificáveis, comparáveis nacional e internacionalmente, para avaliar o progresso e o impacto das intervenções educacionais apoiadas pelo Banco (Pereira, 2021)

No que se refere aos docentes, o Banco Mundial considerou fundamental o papel dos professores na melhoria dos sistemas educacionais e no alcance dos resultados efetivos de aprendizagem. No entanto, afirmam haver escassez de professores qualificados e devidamente preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea, principalmente nos países pobres. Além de responsabilizar os docentes pelos índices educacionais não corresponderem à qualidade exigida, suas propostas visam revisar o currículo de formação dos professores, incorporando metodologias de ensino inovadoras e eficazes, além de programas de formação continuada (Banco Mundial, 1997).

Com relação à gestão escolar, o BM enfatizou a necessidade de escolas eficazes, e defendeu que os diretores e gestores educacionais desenvolvessem habilidades para melhorar a efetividade e eficiência das escolas. Como bons líderes, eles deveriam adotar práticas de gestão baseadas em evidências, bem como sistemas de monitoramento e avaliação do ensino. Além disso, o Banco Mundial destaca a descentralização da gestão escolar, transferindo a responsabilidade das autoridades para as escolas e comunidades locais, que desempenham um papel ativo na definição de metas, na tomada de decisões e no monitoramento do desempenho escolar.

Para uma organização que originalmente não tinha o enfoque educação, o BM emergiu gradualmente nas políticas sociais tornando-se uma das mais influentes organizações no campo da educação para o desenvolvimento, especialmente em países de baixa renda. Isso se deu no contexto mais amplo de crise. Sua produção e recursos técnicos baseados em

conhecimentos superam os de outras instituições internacionais, tornando-o uma fonte chave de evidências e assessoria política (Mundy; Menashy, 2012).

Sobre a produção de conhecimento, Pereira (2009) destacou a influência intelectual dominante do Banco Mundial durante e após o mandato de James Wolfensohn (1995-2005) na presidência. Por exemplo, o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, editado anualmente desde 1978, ganhou destaque como uma fonte amplamente citada em âmbito mundial, sintetizando o estado das políticas em variadas áreas relacionadas ao desenvolvimento. Além disso, o relatório serviu como um guia autorizado para discussões, dando visibilidade à literatura alinhada com o paradigma neoliberal, tanto produzida dentro quanto fora do BM.

Esses documentos do Banco Mundial adquiriram prestígio e tornaram-se referência mundialmente conhecidas em todas as esferas, sendo amplamente citados por grandes jornais e pela mídia no geral e também por governos, difundidos entre o senso comum como fontes confiáveis de dados e interpretações. Para estabelecer essa proteção política, foram adotadas várias estratégias, incluindo a construção de consenso social em torno de determinadas ideias, programas e práticas institucionais.

O Banco aplicava esse “capital intelectual” por meio do seu considerável programa de empréstimos e da sua posição única como mediador entre governos, agências bilaterais e multilaterais e o universo empresarial, traduzindo-o em políticas e negócios. Quanto mais afinada com a agenda do Banco e mais insulada das pressões do sistema político local fosse a equipe de governo dos estados-membros, mais eficaz era o trabalho de persuasão do Banco (Pereira, 2009, p. 331)

A produção de pesquisas e documentos pelo Banco Mundial faz parte da sua agenda estratégica para a educação, e a análise desses documentos é importante porque permite compreender o projeto educacional do Banco Mundial para os países de capitalismo dependente, como o Brasil, e sua relação com a expansão do capital internacional, um movimento no qual a escolarização não escapou (Decker, Evangelista, 2019, p. 4). É significativo refletir sobre o caráter das ideologias subjacentes aos programas e propostas de reforma educacional do Banco Mundial ou, como chamou Leher (1999), do Ministério da Educação dos países periféricos.

A agenda do Banco Mundial continuou avançando e se adaptando às mudanças internacionais instaurada pela crise econômica que atingiu os Estados Unidos e outros países a partir de 2008. Essa crise deu novo impulso ao Banco, elevando historicamente seus financiamentos. O conteúdo das condicionalidades impostas a vários países, em alguns casos em parceria com o FMI, evidenciou a influência da agenda política neoliberal em sua forma

mais rigorosa, sustentada pela manutenção do domínio dos Estados Unidos e seus principais aliados europeus sobre as instituições de *Bretton Woods* (Pereira, 2016).

O Banco Mundial não adotou uma nova postura pós-crise de 2008, mas apresentou uma atualização de sua orientação política em relação ao desenvolvimento e combate à pobreza nos países parceiros por meio da educação (Pereira, 2021; Pronko, 2019). No documento intitulado “*Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a educação*” (Banco Mundial, 2011), essa organização redefiniu sua atuação global nas políticas educacionais, com destaque para a região periférica do capitalismo, como a América Latina, a África e em parte da Ásia.

O documento foi resultado de consultas com governos, parceiros de desenvolvimento global, sociedade civil, alunos, professores, pesquisadores e líderes empresariais de mais de cem países, de acordo com os parâmetros de participação adotada pelo BM nos últimos anos. O processo de consulta envolveu duas fases de “diálogo” online e reuniões presenciais de caráter nacional ou regional. Ao todo, quatro grupos do Banco Mundial participaram das consultas: a equipe do setor educacional, a equipe ligada ao desenvolvimento setorial de outras áreas relacionadas, países clientes (governos, doadores, parceiros e grupos da sociedade civil) e parceiros globais (doadores bilaterais, organizações internacionais, ONGs, representantes dos sindicatos de professores e grupos do setor privado). Essa participação diversificada ajudou a moldar a estratégia e definir as direções futuras para o setor educacional.

Consideramos relevante o estudo deste documento devido à:

grande influência desse tipo de documento no campo da educação para o desenvolvimento. As estratégias educacionais do Banco Mundial, que são amplamente distribuídas pelo mundo, têm uma enorme capacidade de estabelecer agendas educacionais de caráter global. Agentes tão diversos como doadores, ONGs internacionais e ministros da educação de países menos desenvolvidos os percebem – e em grande parte os utilizam – como um guia de políticas educacionais. As Estratégias Educativas são provavelmente o documento político com o qual o Banco contribui mais claramente para se posicionar como o líder intelectual da reforma educacional no campo da ajuda ao desenvolvimento (Verger; Bonal, 2011, p. 913, tradução nossa).

Inicialmente, o documento enfatizou as transformações pelas quais o mundo globalizado vem passando, mencionando a ascensão dos países em desenvolvimento e os avanços tecnológicos, que estão mudando os perfis e as qualificações profissionais necessárias. No documento, é apontado como se os países parceiros desejassem aumentar sua competitividade por meio de uma força de trabalho mais qualificada. A solução apresentada

em seguida, pelo Banco Mundial, sob o argumento central de todo o documento, seria que os sistemas educacionais são incapazes de formar jovens com as competências requeridas para o mercado de trabalho, portanto, esses sistemas devem passar por reformas para se alcançar o objetivo de “**aprendizagem para todos**”.

As propostas de programas e reformas educacionais não são originais desta nova década, nem mesmo os discursos, como mencionado no capítulo anterior. No entanto, elas refletem a forma de atuação do Banco Mundial no campo educacional, que constantemente impõe reformas para promover um certo tipo de educação com a justificativa de atenuar os problemas sociais e promover o desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, uma educação de “qualidade” é voltada para o capital humano, com métricas baseadas em avaliações de larga escala, preparando os indivíduos para a competitividade do mercado de trabalho e pautada em uma agenda produtiva.

Para o Banco Mundial, sua estratégia para o setor educacional, abrangendo desde a educação infantil até ao mercado de trabalho, para a década 2011 a 2020, “reflete as melhores percepções e conhecimentos sobre o que funciona na Educação” a partir de consulta a diversos intelectuais de camadas diferentes (Banco Mundial, 2011, p. 4). Esses intelectuais também seriam responsáveis pelo sucesso ou fracasso da estratégia. Assim, o objetivo não se limita à escolaridade, mas sim à “aprendizagem para todos”, como forma de alcançar a meta de “educação para todos”, que são *slogans* adotados tanto pelo Banco Mundial quanto por outras organizações internacionais.

Esse ponto é importante para compreender a atualização da disposição do Banco Mundial, uma vez que eles não abandonam o projeto central do “educação para todos”, que foi proposto no contexto de emergência do neoliberalismo e ganhou força nos anos 1990. Em vez disso, traçam um novo programa sustentado na nova estratégia “aprendizagem para todos”.

Esta nova estratégia de educação pretende agora dar continuidade a estas mudanças estabelecendo um novo objectivo, conjuntamente com orientações e instrumentos estratégicos para as implementar. Esta estratégia para a educação apoia e implementa as prioridades-chave do Grupo do Banco Mundial – ter os pobres e vulneráveis como objectivo, criar oportunidades de crescimento, promover acções colectivas globais e reforçar a governação – estabelecidas na sua recente estratégia de direcções pós-crise (Banco Mundial, 2011, p. 7).

Dessa forma, o Banco Mundial atribui a si mesmo os sucessos no avanço da escolarização, baseados nos resultados de avaliações em larga escala criadas por eles mesmos,

e ignoram os problemas do cenário educacional enquanto parte do desenvolvimento capitalista, considerando-os como resultado da não aderência, adoção ou execução correta de suas formulações pelos governos. Eles culpabilizam a escola, os professores, a gestão escolar, e até mesmo os indivíduos por um suposto fracasso de aprendizagem. Isso revela que apesar de apresentar uma nova postura, “as opções políticas subjacentes na Estratégia 2020 refletem mais continuidades do que rupturas em relação a estratégias anteriores” (Verger; Bonal, 2011, p. 913, tradução nossa).

A nova estratégia do Banco Mundial para alcançar a “aprendizagem para todos” é dividida em dois eixos complementares, que vão pautar todos os seus relatórios e produções documentais para orientar políticas públicas ao longo da década. O primeiro refere-se à promoção de reformas que ampliem as dimensões do que é compreendido tradicionalmente como sistema educacional, enquanto o segundo concentra-se na construção de uma base de conhecimento para realizar essas reformas.

De acordo com o Banco, os sistemas educacionais geralmente se referem a escolas públicas, universidades e programas que fornecem serviços educacionais. No entanto, eles argumentam que é necessário um conceito mais inclusivo, que permita aos países “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). Por esse motivo, o primeiro eixo parte da formulação de uma nova concepção de sistema educacional que engloba “a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, que sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado” (*Ibidem*). Nesse novo conceito, o sistema educacional inclui a corresponsabilidade entre professores, administradores, funcionários, estudantes e suas famílias e também os empregadores, entre outros.

Os mecanismos de responsabilização, associados às políticas da regulação intensificada, controle e responsabilização de instituições públicas e dos sujeitos envolvidos, enfatizam os princípios gerencialistas nessa nova concepção formulada pelo Banco Mundial. Na área da educação, esses princípios se materializam “a partir da definição de um padrão de habilidades básicas e competências multidimensionais, atreladas aos interesses do mercado de trabalho” (Guerra *et al.*, 2022, p. 600). O caráter gerencialista dessas propostas evidencia seus projetos e programas como parte da agenda neoliberal para a educação.

Além dos mecanismos de responsabilização, o eixo inclui como ponto central os recursos e os mecanismos de financiamento que sustentam os sistemas educacionais. Segundo

o BM, os recursos serão disponibilizados para aqueles que apresentarem maior responsabilização e resultados, estabelecendo “um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo ajuda internacional) e os resultados” (Banco Mundial, 2011, p. 10). Dessa forma, a concessão financeira será realizada mediante a adoção do manual para reformas dos sistemas educacionais centradas na aprendizagem, elaborado pelo Banco Mundial. Nesse sentido, o Banco se compromete a auxiliar os países a:

[...] consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. Ainda que esta agenda pareça muito exigente, a abordagem não exige que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo (Banco Mundial, 2011, p. 10).

O segundo eixo tem como objetivo a criação de uma base de dados com evidências para orientar as reformas dos sistemas educacionais. Segundo o BM, eles possuem o “saber fazer”, ou seja, experiência e conhecimentos no que diz respeito a programas e políticas educacionais, o que lhes permite avançar no desempenho desses sistemas. Isso será alcançado por meio de investimento em “avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências”, que ajudarão os países a entenderem a) as fragilidades e pontos fortes dos sistemas educacionais; b) as intervenções eficazes de acordo com as diretrizes do Banco Mundial; c) quais serviços devem ser prestados pelos setores público e privado; e, fundamentalmente, d) se as crianças e jovens estão adquirindo os conhecimentos e as competências necessárias (Banco Mundial, 2011, p. 10).

A produção de evidências no âmbito do Banco Mundial tem sido objeto de questionamentos nas últimas décadas. Embora se apresente como uma tarefa técnica e imparcial, Pronko (2019) aponta que essas evidências carregam um viés ideológico contundente, alinhado com a visão de mundo típica do (neo)liberalismo. Segundo a autora, a organização destina consideráveis recursos para produção dessas evidências, buscando legitimar suas intervenções e orientações de política.

Dessa forma, apesar de o Banco Mundial apresentar uma tendência intelectual de supostamente conhecer a realidade educacional e socioeconômica dos países em desenvolvimento, o que lhe confere certa autoridade para influenciar a formulação políticas na área da educação, suas evidências são produzidas pela própria organização, levando à reflexão sobre sua veracidade científica.

o Banco Mundial desfruta de legitimidade como bastião de expertise em matéria de desenvolvimento. Suas publicações são referências no mundo inteiro para gestores públicos, pesquisadores e formadores de opinião nas mais diversas áreas. [...] Embora cultive a aparência de excelência técnica, a pesquisa realizada pelo Banco Mundial é altamente normativa, servindo para a instituição fazer proselitismo de sua agenda política. De fato, a atividade intelectual do Banco Mundial não se submete às regras do campo científico, regido pela revisão por pares e pela necessidade de se ter pluralidade de enfoques e visão ampla e balanceada das evidências. Além disso, a instituição há anos pratica um narcisismo agudo, respaldando as suas pesquisas em pesquisas do próprio Banco Mundial ou encomendadas por ele. Isso não apenas desencoraja o dissenso interno, como também a reflexividade crítica decorrente da liberdade inegociável para se questionar os pressupostos que dão fundamento à própria atividade científica (Pereira, 2018, p. 2-3).

No documento “*Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a educação*” (Banco Mundial, 2011), a organização apresenta os três pontos centrais de investimento: o desenvolvimento de competências fundamentais na infância; investimentos hábeis e mensuráveis que comprovadamente, ou seja, de acordo com suas evidências, contribuem para a aprendizagem; e garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e às competências necessárias. A justificativa principal para a implementação da nova estratégia do Banco Mundial é a promoção de aprendizagens essenciais, que englobam habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho. Para que essas aprendizagens ocorram, serão necessárias mudanças estruturais e comportamentais, que serão viabilizadas por meio de mudanças institucionais.

A ênfase nas mudanças comportamentais, incluindo habilidades e competências socioemocionais, tem se tornado proeminente nesta nova década, como evidenciado no “*Relatório sobre Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento*” (Banco Mundial, 2015). Esse relatório é apresentado pelo Banco como respaldo científico para justificar a necessidade de modelar o comportamento dos sujeitos. Segundo Banco Mundial (2015), o documento teve foco a análise da influência da tomada de decisões dos sujeitos, com o objetivo de “inspirar e orientar os pesquisadores e profissionais que podem ajudar a promover um novo conjunto de enfoques de desenvolvimento baseados em uma consideração mais plena das influências psicológicas e sociais” (Banco Mundial, 2015, p. 13).

O relatório integra análises sobre fundamentos psicológicos e sociais do comportamento de diversas áreas, incluindo a neurociência, psicologia, ciência cognitiva e, principalmente, economia comportamental. Segundo Banco, essas análises permitem entender determinados comportamentos, de sujeitos ou coletivos, ampliando as ferramentas e as estratégias para promover o desenvolvimento e combater a pobreza. Marcela Pronko (2019)

identifica a investida do Banco Mundial de reformular políticas e ações humanas como uma tentativa de modelagem dos comportamentos.

O título deste relatório Mente, Sociedade e Comportamento capta a ideia de dispensar atenção ao modo como os seres humanos pensam (o processo mental) e como a história e o contexto da forma de pensamento (a influência da sociedade) podem melhorar a formulação e implementação de políticas de desenvolvimento e intervenções que focalizam as escolhas e as ações humanas (comportamento). Em outras palavras, a política de desenvolvimento precisa de uma reformulação baseada na consideração cuidadosa dos fatores humanos (Banco Mundial, 2015, p. 13).

Nas últimas décadas, várias instituições governamentais têm utilizado a economia comportamental como uma ferramenta instrumental para alcançar os objetivos de suas políticas. No Reino Unido, por exemplo, a partir de 2010, o governo criou uma comissão dedicada a estudos e projetos de políticas públicas governamentais, denominada Behavioral Insights Team (BIT) ou Unidade Nudge, que se expandiu globalmente após a privatização. O BIT intervém por meio de parcerias com governos nacionais, regionais e organizações não-governamentais, gerando e aplicando “*insights* comportamentais para informar políticas, melhorar os serviços públicos e entregar resultados para os cidadãos e a sociedade” (BIT, S/D), com base na teoria do empurrão (*nudge*). Seu objetivo é justamente traduzir a teoria econômica behaviorista em políticas e práticas ao redor do mundo:

Além de nossas próprias intervenções, compartilhamos abertamente conhecimentos e ajudamos outras pessoas a desenvolver capacidade e habilidades para aplicar a ciência comportamental. Nossa equipe realizou mais de mil *workshops* e cursos de treinamento para governos em todo o mundo, treinando 20.000 funcionários públicos e profissionais em insights comportamentais. Também lançamos um programa de Educação Executiva com a Warwick Business School (BIT, S/D, tradução nossa).

A economia comportamental é um campo de estudo que intersecta a economia e a psicologia, investigando as influências sociais, cognitivas e emocionais sobre o comportamento econômico das pessoas. Por meio de experimentações, são desenvolvidas teorias sobre a tomada de decisão humana. A ampla popularização da economia comportamental resultou em sua aplicação em diversas esferas além da econômica, sendo adotada tanto pelo setor privado quanto pelo público, incluindo políticas públicas, inclusive as educacionais. As investigações dessa teoria sobre as condutas, hábitos e ações humanas, têm sido utilizadas como possibilidades práticas para alterar resultados no mundo real, uma vez que compreender os comportamentos permitiria criar intervenções que visam aprimorar as tomadas de decisões.

No relatório em questão (Banco Mundial, 2015), foram apresentadas abordagens que visam compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. A organização aponta o objetivo de formular e implementar políticas públicas que sejam “eficazes” para o desenvolvimento, alinhadas ao “combate à pobreza”. Nesse sentido, a pobreza, a miséria, as desigualdades sociais e econômicas, bem como as mudanças climáticas não são consideradas inerentes ao desenvolvimento do capitalismo, mas sim problemas individuais que podem ser mitigados e que afetam especialmente os países periféricos.

Modelar os comportamentos (dos pobres) para tomar melhores ou mais oportunas decisões, parece ser, para o Banco, sua contribuição mais específica para o combate à pobreza. Sem indagar sobre suas causas estruturais, a pobreza se transforma em atributo individual (que pode ser medida e ponderada) e sua superação, em um ato de vontade que se constrói com comportamentos adequados e decisões certeiras. Ainda quando se reconhece o caráter limitado dessas ferramentas, a modelagem comportamental se revela de grande utilidade, promovendo adaptação, atitudes positivas ou, no limite, uma memória seletiva que permite “superar” a própria privação (Pronko, 2019, p. 177).

Nos últimos anos, o Banco Mundial tem adotado uma nova abordagem na educação para alcançar os objetivos de desenvolvimento, utilizando exemplos de “boas práticas” que relacionam trabalho e comportamento²⁴. Suas experiências têm sido realizadas em diversas partes do mundo, com enfoque específico nas regiões periféricas. Um exemplo notável ocorreu na Argentina, onde o Ministério do Trabalho, em colaboração com A Unidade de Mente, Comportamento e Desenvolvimento do Banco Mundial²⁵, implementou um programa com propósito de motivar os jovens desempregados, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais. O argumento apresentado pelo Banco para justificar a implementação desse programa é que:

O ganho de competências socioemocionais pode promover uma mudança nas percepções dos jovens, melhorando as suas atitudes sobre as suas capacidades para apoiar o seu próprio sucesso. Além disso, para educadores e funcionários que interagem com os jovens, este tipo de currículo pode fazê-los sentir que seu trabalho é mais relevante e incentivá-los a investir mais no ensino. Finalmente, esses resultados podem ter um efeito multiplicador. Outros jovens podem se sentir motivados a ter um desempenho melhor ao observar o impacto sobre seus colegas (Banco Mundial, 2019, p. 3, tradução nossa).

²⁴ No artigo “Working on behavior: A new approach to achieving development objectives”, o Banco Mundial dá exemplos de “boas práticas” nas escolas argentinas que objetivam influenciar a forma como pensam, decidem e agem os estudantes. Os exemplos são nas temáticas de prevenção da gravidez na adolescência, empregabilidade de jovens e reciclagem de resíduos (Banco Mundial, 2019).

²⁵ A Unidade de Mente, Comportamento e Desenvolvimento (eMBeD), faz parte da equipe de ciência comportamental do Banco Mundial na Prática Global de Pobreza e Igualdade. O eMBeD se articula a equipes de projeto, governos e outros parceiros para diagnosticar, projetar e avaliar intervenções baseadas em comportamento. A partir desse trabalho dentro dos governos, eles fornecem dados como respostas à questões econômicas e sociais para contribuir com o “combate à pobreza”.

No entanto, apesar das expectativas expressas pelo Banco, os resultados do programa não conduziram a taxas significativas de aumento na conclusão dos cursos ou na inserção no mercado de trabalho formal. O BM justificou a falta de resultados expressivos atribuindo a responsabilidade de implementação e supervisão do programa aos governantes, o que teria limitado a observação de resultados significativos.

Com vista a entender como essas recomendações vêm se dando para o Brasil, tomamos como referência o documento do Banco Mundial de 2018, intitulado “*Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude*”, que se destaca como um receituário de constatações, conclusões e recomendações políticas, enfatizando a formação direcionada para competências (Banco Mundial, 2018). O documento salienta a importância de capacitar os jovens com habilidades técnicas, cognitivas e socioemocionais que seriam essenciais para atender às necessidades do cenário mundial em constante transformação.

Neste documento, o Banco Mundial deixa claro que dentro das suas propostas educacionais a produtividade e o emprego são elementos centrais. Por isso, a formação dos jovens deve se basear no desenvolvimento de competências essenciais para a força de trabalho, que sejam “engajados” com o desenvolvimento do país. Dessa forma, as políticas educacionais devem oferecer as competências necessárias com base nas demandas do mercado e no “conjunto de competências que os empregadores procuram” (Banco Mundial, 2018, p. 8). No caso brasileiro, o Banco destacou que a ênfase deveria ser no uso de competências socioemocionais, que são as mais requisitadas pelas empresas brasileiras (*Ibidem*).

“As intervenções por meio de políticas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores. [...] A maneira ideal de aumentar a produtividade é encontrar melhores formas de combinar capital, mão de obra e competências em setores centrais da economia” (Banco Mundial, 2018, p. 7).

Assim, é possível observar que, para o Banco Mundial, a educação deve estar voltada aos aspectos socioeconômico, incumbindo-a de desenvolver as competências desejadas pelos empregadores, com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais nos jovens. Esse comprometimento da organização com as necessidades do mercado de trabalho ressalta a importância de os sistemas educacionais fundamentarem-se nas competências requeridas para o século XXI (Gonçalves, 2020). Nesse sentido, para o BM, a formação

baseada em competências, especialmente as socioemocionais, torna-se indispensável para moldar sujeitos “resilientes” diante da precarização do trabalho, flexibilizado e informal.

“Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital” (GONÇALVES, 2020, 2018, p. 9).

O documento indica que a formação curricular deve ser voltada fortemente para a modelagem dos comportamentos dos estudantes onde o “currículo, como base de um modelo educacional pretendido, expressa a capacidade de manipulação do comportamento ao padrão lucrativo desejável” (Gonçalves, 2020, p. 66). Dessa forma, o argumento para o requerimento das competências socioemocionais pelo Banco é de que traria melhoria no comportamento dos jovens ou adolescentes, “a fim de alinhá-los às competências técnicas, e assim, atingir as necessidades das empresas” (*Ibidem*). No Brasil, esse projeto de formação humana voltado para modelar um tipo específico de trabalhador está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio (REM).

No contexto apresentado ao longo do capítulo, fica evidente que o Banco Mundial preconiza uma reformulação dos sistemas educacionais com ênfase na aprendizagem, buscando alinhar políticas educacionais à perspectiva da modelagem de comportamentos. Nesse sentido, a formação da classe trabalhadora é direcionada para o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais correspondentes às demandas do mundo precarizado do trabalho. Dessa forma, o Banco Mundial promove a modelagem de um perfil de trabalhador passivo, flexível e resiliente, adaptado às condições instáveis e voláteis do mercado de trabalho, e a ênfase nas competências socioemocionais pode ser associada ao disciplinamento comportamental desses estudantes.

CAPÍTULO 3: A MODELAGEM COMPORTAMENTAL NAS POLÍTICAS PROPOSTAS PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO

O último capítulo desta dissertação tem como objetivo compreender o processo de estabelecimento do Todos pela Educação e suas articulações com as políticas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio. Ao longo de todo o trabalho, observamos a construção de uma agenda mundializada para a educação, sendo o Todos pela Educação e seus intelectuais um dos seus principais adaptadores à realidade brasileira.

A estrutura do capítulo está organizada em três partes. Na primeira parte, abordamos a emergência da ideia de “responsabilização social” por parte dos empresários no Brasil e seus desdobramentos na criação do Todos pela Educação. Observamos a consolidação da organização como referência na educação brasileira e como atua nesse cenário. Além disso, refletimos sobre a forma incisiva do Todos pela Educação na definição das políticas educacionais

Na segunda parte, analisamos os intelectuais do Todos pela Educação e sua participação na construção do consenso. Além da caracterização do Todos pela Educação como um partido da burguesia brasileira, observamos o movimento de “porta giratória” que os intelectuais realizam entre a sociedade civil e a sociedade política. Observamos a consolidação desses intelectuais como “especialistas” em educação e o papel deles no contexto do Todos pela Educação na produção de evidências.

Na terceira parte, abordamos a modelagem comportamental presente nas propostas de políticas educacionais formuladas pelo Todos pela Educação. Observamos como Todos pela Educação encaminha as definições da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio sob a perspectiva da modelagem comportamental. Refletimentos sobre o caráter dessas reformas educacionais e sua caracterização como políticas que visam ajustar os comportamentos dos trabalhadores. Além disso, tratamos da discussão de um currículo enviesado em competências comportamentais no contexto das reformas educacionais propostas por organismos internacionais.

3.1. O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

A partir da década de 1990, houve um aumento significativo da influência intelectual e das organizações ligadas ao capital na formação de bases políticas e sociais que consolidam a educação no capitalismo contemporâneo no Brasil. Esses intelectuais buscaram legitimar sua posição dominante-dirigente e, ao mesmo tempo, apresentar “soluções” para os problemas resultantes das políticas neoliberais. Para isso, empreenderam esforços na reconstrução do padrão de sociabilidade, o que implicou em atualizar estratégias antigas e desenvolver novas abordagens (Martins, 2009).

Nesse contexto, o social-liberalismo emergiu no cenário brasileiro durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e ganhou força e legitimidade no governo Lula da Silva, com o objetivo de reafirmar e atualizar o domínio das classes dominantes. Paralelamente ao cenário mundial, os ideólogos nacionais do social-liberalismo desenvolveram uma agenda política e teórica voltada para a análise da “questão social” brasileira. Eles buscaram estabelecer suas ideias e opiniões como “um sistema ideológico concretamente prático nos embates políticos da sociedade brasileira, servindo como uma consciência teórica para determinados grupos e classes sociais” (Castelo, 2011, p. 334). Castelo (2011) salienta que a versão nacional do social-liberalismo pouco difere da versão formulada pelos organismos multilaterais e *think-tanks* internacionais, que denominamos neste trabalho como aparelhos privados de hegemonia

Assim, no início dos anos 2000, a adoção da “responsabilização social” emergiu como resultado de uma série de organizações sociais engendradas por empresários, que direcionaram seu foco no desenvolvimento sustentável, a segurança pública e a competitividade econômica. Posteriormente, os empresários dessas organizações formariam o Movimento Todos pela Educação.

Essa movimentação em torno da responsabilidade social emergiu de uma tendência processual que reconfigurou a relação entre Estado e sociedade, sobretudo a partir dos anos 1990, com o objetivo de equiparação no âmbito do direito social, transformado em “serviço social” entre o público e o privado, a partir da criação da categoria “público não-estatal”²⁶ bem como a equiparação ideológica entre público e estatal. Esse processo promoveu a “proliferação de ONGs, institutos e fundações, a partir de estratégias como a responsabilidade

²⁶ Esta categoria foi largamente difundida no contexto do Plano de Reformas do Estado elaborado pelo MARE (Ministério da Reforma Administrativa do Estado).

social empresarial/corporativa, o investimento social privado, o voluntariado e a parceria entre o público e o privado no enfrentamento das questões sociais” (Martins, 2013, p. 44).

Nesse contexto, difundiram-se um amplo conjunto de organizações sociais no campo educacional. Destacam-se as organizações que compuseram a criação do TPE, incluindo o Instituto Ayrton Senna²⁷, “que desenvolveria seus programas e projetos estabelecendo relações com o governo federal, estadual e municipal, bem como com fundações e instituições do empresariado nacional e internacional, e organismos multilaterais como a OCDE e a UNESCO” (Magalhães, 2023, p. 86). Outra organização foi o Amigos da Escola, projeto da Fundação Roberto Marinho, que chegou a contar com o cadastro de mais de 27 mil escolas em todo o país, com patrocínio de empresas públicas federais e parcerias com Banco Itaú, o Instituto Faça Parte, o Conselho Nacional de secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros (Souza, 2008).

Também se destaca a criação de organizações como o Centro de Voluntariado de São Paulo e o Instituto Faça Parte, que se uniram posteriormente. O Instituto Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, criado em 2001, tinha uma rede que englobava fundações e empresas que defendiam a responsabilidade social empresarial e investimento privado, vinculação a órgãos governamentais e também aos organismos internacionais²⁸. A experiência do Instituto, coordenado por Priscila Cruz²⁹, bem como suas articulações empresariais, podem ser vistas como precedentes à criação do TPE. A criação do TPE foi uma iniciativa que buscou convergir as ações propostas por todos esses intelectuais, a fim de definir o tipo de educação necessária para o país que se almejava construir. Como afirma Leher (2010), esses institutos ocultam seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público.

²⁷ De acordo com Magalhães (2023, p. 89), Instituto Ayrton Senna “atua como produtor e disseminador de uma determinada perspectiva de educação, pautada na pedagogia das competências, bem como na produção do convencimento da sociedade civil e política de que essa perspectiva pode melhorar a educação nacional, interferindo também nas políticas públicas de educação e nas práticas pedagógicas e de gestão das instituições educacionais do país”.

²⁸ O Instituto teve como principais representantes e fundadores, Milú Villela, Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de Voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver). Além disso, tinha como principais patrocinadores o Banco Itaú e o Grupo Dpaschoal, além do apoio de entidades como o Ministério da Educação, o CONSED, a UNDIME e a UNESCO. Todas essas organizações possuem ligações com o Movimento Todos Pela Educação (Martins, 2013; Deitos, 2019).

²⁹ Priscila Cruz é Presidente Executiva e fundadora do Todos Pela Educação. Foi coordenadora do ano voluntariado no Brasil e do Instituto Faça Parte.

Atualmente no Brasil, o setor financeiro é a fração burguesa mais poderosa no capitalismo e o Todos pela Educação foi convocado também pelos empresários dessa fração, liderado pelo Itaú, Bradesco, em articulação com outros grupos dirigidos por intelectuais orgânicos como Jorge Gerdau e Jorge Paulo Lemann³⁰. Esses intelectuais já vinham atuando por meio de suas organizações sociais para viabilizar suas atividades por meio de parcerias com o governo, como é o caso do Gerdau através do Movimento Brasil Competitivo.

A decisão de convocar o TPE partiu da constatação de que as empresas estavam envolvidas em um número relevante de grandes projetos educacionais, alinhados aos interesses corporativos que os financiavam. No entanto, a dispersão desses esforços impedia uma intervenção coletiva, de “classe”, na educação pública, um objetivo de grande importância estratégica, uma vez que impacta diretamente “a socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos” (Leher; Evangelista, 2012, p. 7).

A formação do que viria a ser o TPE iniciou em 2005, quando grupos de líderes empresariais se reuniram para análise da realidade educacional brasileira, sob a perspectiva do que almejavam para a formação da mão-de-obra nacional, no contexto de mundialização do capital, sob o nome de “Pacto Nacional pela Educação”. O grupo constatou que a qualidade da educação compromete a competitividade e a coesão social e que o governo não teria capacidade técnica e política na implementação das políticas educacionais. Diante desse quadro, o grupo empresarial decidiu se unir num movimento em prol da educação e estruturaram o TPE de modo “a transformá-lo num *think tank* da área educacional, isto é, num organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país” (Martins, 2009, p. 23).

O Movimento foi lançado oficialmente em 2006, durante o “*Congresso Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina*”, que desempenhou um papel crucial em fortalecer a conscientização sobre a importância de uma entidade para representar os interesses da classe empresarial na sociedade civil. No evento, o grupo apresentou o projeto “Compromisso Todos pela Educação” de forma oficial, reforçando

³⁰ Martins (2009, p. 23) aponta que a sustentação financeira do Todos pela Educação “foi montada a partir de captação de recursos privados. Os contribuintes são apresentados como ‘patrocinadores’ da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse. Ao todo, a organização conta com dez contribuintes, entre eles: Grupo Gerdau , Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro”. Dentre eles, “o Grupo Gerdau (ligado ao setor de metalurgia) ocupa a chamada “cota ouro” e se destaca como principal patrocinador da entidade”.

sua relevância e participação ativa na formulação de políticas educacionais junto ao aparato estatal. De acordo com Leher e Evangelista (2012), essa articulação foi concretizada uma vez que a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff foi a agenda do TPE.

Ao fim do evento, o TPE tinha sua agenda definida com metas, estratégias, cronograma, uma grande mobilização em torno do seu projeto e o início da consagração de um dos principais movimentos para a realização da reorientação da educação básica na América Latina. Na busca por legitimidade, o grupo se articulou em torno dos temas educacionais e apresentou como urgentes questões sobre a educação básica, como universalização da educação infantil e média e da qualidade da educação.

Os critérios estabelecidos para definir o que seria uma educação de qualidade estão alinhados aos princípios adotados pelas organizações internacionais e com a Declaração fruto da Conferência de Jomtien, em 1990, demonstrando que o Todos pela Educação não só, mas também, “sistematiza e difunde aqui no Brasil as diretrizes que foram produzidas mundialmente pela coalizão” (Herdade, 2021, p. 48). Nesse sentido, o TPE assume uma função fundamental como intermediário entre o setor empresarial e o governo, almejando promover suas políticas para educação não só no Brasil, mas na América Latina.

Para a organização, existe uma afinidade entre seus objetivos e os interesses dos gestores públicos da área da educação, como por exemplo a necessidade de realização de avaliações periódicas e o foco em resultados concretos. Paralelamente a isso, segundo o TPE, há uma tendência crescente das empresas assumirem a corresponsabilidade da educação pública no Brasil, inclusive por meio de seu envolvimento direto na gestão das escolas. Tudo isso habilitaria o credenciamento do Movimento como direcionador das políticas educacionais no país.

A partir de então, o TPE assumiu uma posição dominante no cenário nacional, reivindicando para si o controle das discussões de todas as questões relacionadas à educação, como qualidade, gestão, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, investimento e avaliação. Essa reivindicação seria referente a todo aglomerado empresarial que compõe o TPE, que busca balizar e orientar a educação pública brasileira.

Nesse caso, entenda-se “reivindicar para si” como sinônimo do esforço dos grupos empresariais do setor de telecomunicações e publicidade, do mercado financeiro, das diversas fundações e instituições ligadas às grandes corporações em assumir a prioridade na definição das políticas para a educação. Portanto, o conluio dos

parceiros locais do grande capital, grupos Roberto Marinho, Victor Civita, Gerdau, Bancos Itaú/Unibanco, Bradesco e Santander, entre outros, com o propósito de balizar todo o sistema público de ensino do país, orientando desde a destinação dos recursos, passando pela gestão das escolas, até a organização curricular (Magalhães; Cruz, 2018, p. 7).

A primeira forma de atuação do TPE foi através da adoção de uma abordagem baseada em metas, onde cada meta é respaldada por uma nota técnica elaborada por um comitê especializado. Para o TPE, seu movimento de mobilização da sociedade a partir das metas estabelecidas:

[...] introduziu um elemento novo no cenário educacional brasileiro e credenciou o Movimento a participar ativamente dos debates sobre o futuro do ensino público no país. Foi uma mudança cultural significativa que se iniciou com a adoção de metas que iam muito além de uma declaração de intenções: eram mensuráveis e verificáveis. [...] A cultura de metas introduzida pelo Todos Pela Educação logo passou a contar com a adesão de gestores públicos dos três níveis de governo, em sintonia com o momento histórico vivido pela Educação no Brasil (Todos pela Educação, 2009, p. 7).

Durante a conferência que lançou o Movimento, foram divulgadas cinco metas, medidas por resultados mensuráveis, que traduziriam o seu grande objetivo. As metas faziam parte do projeto *Compromisso Todos pela Educação*, que deveriam ser alcançadas até 7 setembro de 2022, data simbólica no contexto do bicentenário da Independência do Brasil. Esse simbolismo evidencia, segundo o TPE, que o Brasil somente será de fato independente quando, juntamente com um desenvolvimento sustentável, equitativo e igualitário, se investir em educação de qualidade e acessível a todos os cidadãos. As metas e suas implicações nas políticas governamentais estão elencadas no Quadro 1.

Quadro 1: Metas das metas Todos pela Educação nas políticas governamentais

METAS		POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS
META 1	Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Marco: até 2022, pelo menos 98% das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola.	EC 59 –11/11/2009 Lei n. 12.796 de 04/04/2013 - LDB Lei n. 13.005 de 25/06/2014 – PNE
META 2	Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Marco: até 2010, pelo menos 80%, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2a série (ou 3o ano) do Ensino Fundamental.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Portaria n. 867, de 4/07/ 2012. Lei n. 13.005 de 25/06/2014 – PNE.
META 3	Todo aluno com aprendizado adequado à sua série. Marco: até 2022, pelo menos 70% dos alunos deverão ter aprendido o que é essencial para a sua série. Pelo menos 70% dos alunos da 4a e 8a séries do Ensino Fundamental e da 3a série do Ensino Médio deverão ter	Política de Correção Fluxo – PAR/GUIA

	desempenho superior a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do Saeb, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática.	
META 4	Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. Marco: até 2022, pelo menos 95% dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e pelo menos 90% dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22/11/2013. Base Nacional Curricular EM.
META 5	Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Marco: até 2010, o investimento público em Educação Básica deverá alcançar no mínimo 5% do PIB.	18 programas de gestão no Guia Lei n. 13.005 de 25/06/2014 – PN.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados fornecidos no site do Todos pela Educação e por Rossi *et al.* (2017).

Nos anos seguintes, o TPE divulgou bandeiras e atitudes para impulsionar o cumprimento das metas. As cinco bandeiras (quadro 2) deveriam ser consideradas urgentes e com potencial de impactar fortemente a qualidade da educação, ao passo que as cinco atitudes (quadro 3) correspondem às atitudes que as pessoas “engajadas” deveriam ter para ajudar na aprendizagem dos estudantes ao longo da vida.

Quadro 2: As cinco bandeiras do Todos pela Educação

Bandeira 1	Melhoria da formação e carreira do professor
Bandeira 2	Definição dos direitos de aprendizagem
Bandeira 3	Uso pedagógico das avaliações
Bandeira 4	Ampliação da oferta de Educação Integral
Bandeira 5	Aperfeiçoamento da governança e gestão

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados no site do TPE.

Quadro 3: As cinco atitudes do Todos pela Educação

Atitude 1	Valorizar o professor, a aprendizagem e o conhecimento
Atitude 2	Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola
Atitude 3	Colocar a Educação escolar no dia a dia
Atitude 4	Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos
Atitude 5	Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados no site do TPE.

As metas elaboradas pelo Todos pela Educação foram incorporadas na política educacional promulgada no Decreto Presidencial nº 6.094/2007, o qual estabeleceu a

implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE) e estabeleceu como métrica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse processo, o TPE desempenhou um papel ativo na elaboração do PMCTPE, demonstrando explicitamente o consenso entre o TPE e o governo, assim como a efetividade da atuação do setor empresarial na educação.

O principal decreto assinado pelo presidente era o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que reunia ações referentes à Educação Básica, e **foi assim estruturado em reconhecimento à sintonia existente entre as 5 Metas defendidas pelo Todos Pela Educação** e os objetivos do plano proposto pelo MEC. Assim como o Todos Pela Educação acredita que apenas com objetivos claros e a busca incansável de resultados é possível melhorar a qualidade da Educação no Brasil, o MEC introduzia, entre outras medidas, de forma inédita, uma política de metas e indicadores de qualidade como condição para o repasse de recursos a estados e municípios. O lançamento do PDE foi um marco histórico para a Educação brasileira. **Em consonância com o ideário do Todos Pela Educação, o PDE procura ser um projeto de nação**, não apenas de um governo, cujo mandato é finito (Todos pela Educação, 2009, p. 24, grifos nossos).

O Todos pela Educação impeliu um consenso na sociedade de que a educação brasileira passa por uma crise e não está funcionando adequadamente devido à sua incapacidade de atingir as metas estabelecidas por índices como o IDEB e a Prova Brasil. Junto a isso, inflamou como necessidade inerente a ideia de reformas educacionais e a participação da sociedade civil, marcada pela visão do empresariado, na condução de uma educação “eficiente”. O discurso da organização tende a desconsiderar a realidade educacional, negligenciando a estrutura do contexto social, política e econômica na qual a escola está inserida, bem como os efeitos da desigualdade social inerente a uma sociedade marcada pelo modo de produção capitalista (Ségala, 2018).

O lançamento do Todos pela educação durante o segundo mandato presidencial de Lula da Silva foi parte dos programas com ênfase na necessidade de crescimento econômico, disponibilidade de mão de obra e geração de empregos, no qual se incluem reformas na educação pública. O surgimento do Movimento coincide com uma mudança significativa no papel que a educação pública ocupa no projeto de desenvolvimento do Brasil no início do século XXI. Essa mudança foi simultaneamente adotada por frações de classes burguesas e pelo grupo político que assumiu o poder nacional com a ascensão de Lula à presidência, evidenciando um consenso entre esses atores em relação ao novo posicionamento da educação pública (Martins, 2013; Martins, 2019).

Desde o início da sua atuação, o TPE “se apresentou como um importante aparelho formulador e difusor das orientações educacionais do governo Lula da Silva” (Pires, 2020, p.

70). A sua articulação com o governo marcou o início de sua consolidação como referência no cenário educacional e possibilitou que ele desempenhasse um papel cada vez mais influente nas políticas educacionais em todo o país, alinhado com o objetivo do movimento.

No quadro 4, são apresentadas algumas das principais iniciativas do TPE para intervir nas políticas educacionais, por meio das quais são divulgadas metas e indicadores educacionais, utilizando a “mobilização de conhecimentos”, com o intuito de auxiliar as decisões no planejamento e na gestão da educação. Essas iniciativas também são validadas como referência para a sociedade, na cobrança por melhorias na educação junto aos governos, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Movimento (Martins, 2019).

Quadro 4: Principais iniciativas do Todos pela Educação para intervir nas políticas educacionais

NOME	ANO	DESCRIÇÃO
De Olho nas Metas	2007	Monitorou o cumprimento das metas estabelecidas no PDE, promovendo uma série de relatórios sobre os números da educação no Brasil, além de listar exemplos de “boas práticas” e recomendações para as escolas e os governos.
REDUCA	2011	Coordenou a criação da Reduca, articulando cerca de 16 organizações voltadas para a educação de cunho empresarial em torno de um projeto educacional para a América Latina.
Observatório PNE ³¹	2013	Objetiva monitorar a execução de metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) para fortalecer o controle social na educação brasileira. Além disso, a ideia do observatório foi exportada do Observatório Educativo da Reduca.
Educação Já! ³²	2018	Objetiva subsidiar o poder público com diagnósticos e soluções em sete temas estruturantes ³³ . Trata-se de uma estratégia em forma de agenda

³¹ Dentre o conjunto de dados agregados sobre a educação brasileira, estão: Matrículas na Educação Básica; Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada; Docentes da Educação Básica; Diretores da Educação Básica; Estabelecimentos da Educação Básica; Matrículas no Ensino Superior; Docentes do Ensino Superior; Estabelecimentos de Ensino Superior; Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM); Índice de Gini; População; Rendimento Domiciliar Per Capita (Nominal). O OPNE foi criado com o apoio e financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem como mantenedores de diversas organizações.

³² Sua criação surge no contexto eleitoral e pretendeu “servir de referência para que os próximos governantes possam aproveitar a curta janela de oportunidade que os primeiros meses de gestão oferecerão para a introdução de uma agenda de transformações ambiciosas” (Todos pela Educação, 2018 p. 85). A justificativa é de que a educação brasileira precisa “evoluir e incorporar aspectos mais inovadores. Como exemplo, será preciso introduzir de maneira mais intencional ao trabalho da escola o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (as chamadas ‘habilidades do século XXI’), como forma de potencializar a aprendizagem e permitir que a experiência escolar se aproxime das demandas atuais, em especial no que diz respeito ao mundo do trabalho” (Todos pela Educação, 2018, p. 34).

³³ São eles: Governança e Gestão; financiamento; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); professor; primeira infância; alfabetização; ensino médio

		referenciada pelo PNE, com dados sobre a educação básica por meio da base de dados levantada no OPNE.
Movimento pela Base Nacional Comum	2013	Coalizão de intelectuais e APHs que objetivam apoiar e monitorar a construção e a implementação da BNCC e da Reforma Ensino Médio.
Movimento Profissão Docente	2017	Coalizão de intelectuais e APHs que objetivam atuar no debate sobre a formação docente e teve impacto significativo na construção da Base Nacional Comum para a formação continuada

Fonte: elaboração própria.

A inovação proeminente do Todos pela Educação, em comparação com as organizações preexistentes, reside em ter uma abordagem diferenciada em relação aos APHS. Enquanto os APHs vinculados à organização se articulam diretamente com as escolas, produzindo material didático, apostilas e vídeo aulas e apresentando projetos efetivos para as escolas, faz parte do projeto do Todos pela Educação não se inserir diretamente nas escolas. Em vez disso, assume um papel de formulador de políticas educacionais e de articulador desse conjunto de APHS. Ao não se envolver diretamente nas atividades escolares, o Todos pela Educação foca em desenvolver e propor políticas educacionais, promovendo diretamente as reformas na educação.

O TPE dirige uma das frentes de ação na educação identificada por Lamosa (2021) e o coletivo de pesquisadores do Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação (LIEPE) denominada de frente social-liberal, formada no contexto de emergência do social-liberalismo (Castelo, 2011). É nesse contexto que o Todos pela Educação, enquanto representante do empresariado brasileiro, passou a:

ocupar espaços significativos nos aparelhos do Estado, em cargos de direção em todas as instâncias de governo (federal, estaduais e municipais), nos Conselhos Nacional de Educação, em organismos internacionais, e por meio de parcerias nas redes públicas de ensino, de modo a fincar o caráter privatista, economicista e produtivista na educação pública (Silva; Motta, 2017, p. 33).

Objetivamente, o TPE simboliza a união dos empresários na criação de um organismo específico dedicado a propor e coordenar iniciativas para a educação, ao mesmo tempo em que busca assegurar o protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação brasileira (Martins, 2009). Segundo a organização:

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é responsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade (Todos pela Educação, 2009, p. 9).

Dessa forma, a organização surge num contexto de mobilização de organizações da classe dominante, relacionado a hegemonia empresarial, para a difusão de iniciativas, projetos e ações dirigidas à educação brasileira, com um objetivo específico formativo para a classe trabalhadora.

3.2 A CIRCULAÇÃO DOS INTELECTUAIS DO TPE E A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO

Tal qual a análise de Leher (1999), que comparou a atuação do Banco Mundial ao “Ministério da Educação” nos países periféricos, podemos estender essa compreensão à atuação do Movimento Todos pela Educação no contexto educacional brasileiro. Assim como Santos (2023, p. 205) aponta, o TPE tem se colocado como um “Ministério da Educação Paralelo” ao oficial do Brasil, “dado que se manifesta como um produtor de conhecimento, que levanta e analisa dados e ainda apresenta propostas e soluções para a almejada ‘educação de qualidade’, com a finalidade de convencer e consensuar a sociedade em torno das suas políticas”. Isso pode ser exemplificado em diversas políticas educacionais como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Segundo Martins (2013), o TPE pode ser compreendido também como um partido, considerando seu caráter diretivo e organizativo. Nos termos gramscianos, o partido pode ter a função de dirigir frações de um mesmo partido orgânico e representa a história de um determinado grupo social, que não é isolado, mas deve ser compreendido no quadro geral de todo o conjunto social e estatal e, frequentemente, com interferências internacionais. O partido é ainda:

[...] precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (Gramsci, 2017b , p. 22, grifos nossos).

De acordo com Gramsci, um “movimento” se qualifica como partido ao se tornar uma “força política eficiente do ponto de vista do exercício do poder governamental: precisamente na medida em que possui (elaborou em seu interior) dirigentes de vários graus e na medida em que esses dirigentes adquiriram determinadas capacidades.”. Enquanto organização prática, o partido é “como instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional” (Gramsci, 2017a, p.336). Dessa forma,

pode-se dizer que os partidos têm a tarefa de elaborar dirigentes qualificados; eles são a função de massa que seleciona, desenvolve, multiplica os dirigentes necessários para que um grupo social definido (que é uma quantidade “fixa”, na medida em que se pode estabelecer quantos são os componentes de cada grupo social) se articule e se transforme, de um confuso caos, em exército político organicamente preparado (Gramsci, 2017c, p.78-79).

Outros autores (Martins, 2009; Silva, 2018; Santos, 2023) caracterizam o Movimento Todos pela Educação como um aparelho privado de hegemonia da burguesia brasileira, cujo objetivo claro é exercer influência decisiva na correlação de forças existentes em nossa sociedade, buscando obter o consentimento passivo e/ou ativo da maioria dos grupos sociais para promover um processo de apassivamento da grande massa trabalhadora, alinhando-a aos seus projetos de sociabilidade (Silva, 2018).

Os Aparelhos Privados de Hegemonia criam um terreno ideológico que, ao mesmo tempo, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento (Liguori, 2017), atuando e promovendo o consenso ideológico sobre a coletividade. Eles se manifestam através dos intelectuais orgânicos, que estabelecem o vínculo entre estrutura e superestrutura para seus respectivos grupos sociais. Conforme destacado por Gramsci:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc (Gramsci, 2017b, p. 14).

Nesta dissertação, entendemos o Movimento Todos pela Educação como um aparelho privado de hegemonia que, devido à sua ampla capacidade diretiva, organizativa, educativa e intelectual, atua como partido (Gramsci, 2017b, p. 23), dado que todo partido é um APH, mas nem todo APH é um partido. Nessa perspectiva, consideramos ainda que o TPE exerce um protagonismo tão preponderante no cenário educacional brasileiro, a ponto de se equiparar a

uma instituição governamental, podendo ser percebido pela grande massa como equivalente ao Ministério da Educação do Brasil. Sinteticamente:

O TPE tem uma ação político-ideológica, haja vista que elabora e difunde a ideologia da classe dominante ou de frações dela. Na correlação de forças, na busca para que suas ideias vinculadas aos interesses particulares se tornem universais, acaba produzindo um consenso. Assim sendo, assume a direção da elaboração, implementação e da avaliação das políticas educacionais brasileiras (Santos, 2023, p. 206).

Nessa condição, os intelectuais de um aparelho privado de hegemonia, especializados em suas respectivas áreas de atuação, desempenham o papel fundamental de homogeneização e conscientização do grupo ao qual são orgânicos, nos campos econômico, social e político (GRAMSCI, 2017b, p.14). Paralelamente, os intelectuais também atuam como representantes designados pelo grupo social dominante para exercer funções subalternas relacionadas à hegemonia social e ao governo político, operando tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Em outras palavras, eles são responsáveis por produzir consenso “espontâneo” e garantir “legalmente” a disciplina dos que não “consentem”, através do aparelho coercitivo estatal (Gramsci, 2017b, p. 19). De acordo com essa visão, o Todos pela Educação reúne um conjunto de intelectuais orgânicos que expressam a vontade coletiva da organização e do seu grupo social.

Ao analisar a trajetória e os postos ocupados pelos principais intelectuais do social-liberalismo no Brasil, que levantam a bandeira do enfrentamento das “questões sociais”, Castelo enfatiza que a construção desses intelectuais, tal qual as organizações que representam, os credenciaram como:

importantes interlocutores do debate a respeito da natureza da “questão social” e do enfrentamento às suas expressões. Suas ideias têm conquistado, com o apoio decisivo dos monopólios de comunicação, espaço nos principais fóruns nacionais do debate sobre a “questão social”, conferindo-lhes ainda mais legitimidade e credibilidade frente à opinião pública. Tudo isto dentro de uma estratégia maior de transformar o seu sistema de ideias em uma efetiva potência prática, isto é, em uma ideologia capaz de orientar os caminhos da política social e mesmo definir o norte do desenvolvimento econômico (Castelo, 2011, p. 333).

Enquanto partido da burguesia brasileira no campo da educação, o Todos pela Educação favorece a circulação de seus intelectuais, que se movem tanto ascendendo na burocracia estatal quanto vinculando-se a diversas organizações internacionais, como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO. Essa dinâmica pode ser entendida como uma espécie de “porta giratória” (*revolving door*), conceito que pode ser utilizado para explicar a

movimentação de intelectuais entre a sociedade civil e sociedade política, dentro do Estado Integral.

Organizações como o TPE desempenham um papel relevante no cenário educacional ao atuarem como pesquisadores e tomadores de decisões nas instâncias governamentais, com funções de pesquisa de políticas ou consultoria de políticas (Stone, 2005). Tanto o TPE como seus APHs elaboram evidências que conferem legitimidade às suas intervenções nas escolas e políticas educacionais, consolidando sua posição como “especialistas” no debate. Nesse sentido, uma das principais atribuições do TPE é a produção dessas evidências.

Embora compartilhem a perspectiva de adotar “boas práticas” fundamentadas em evidências, há uma divisão de tarefas dentro da organização. Por exemplo, o programa “Experiências em Rede” do Itaú Social, promove e reúne iniciativas da sociedade civil em um mesmo município, voltadas ao combate ao abandono e evasão escolar, oferecendo apoio técnico e financeiro para as “melhores práticas”. Outro exemplo é o “Movimento LED - Luz na Educação” da Fundação Roberto Marinho, que premia projetos diversos de “boas práticas” destinados à educação básica.

Stone destaca que essas organizações, as *think tanks*, se declaram não-governamentais, não partidárias e/ou independentes da sociedade civil. Mas neste trabalho entendemos essa organizações como aparelhos privados de hegemonia Na figura 1, podemos observar um exemplo dos intelectuais do TPE que fazem “porta giratória” com os organismos internacionais e também os que fazem esse movimento com a esfera governamental e com os organismos internacionais.

Figura 1: Exemplo de “porta giratória” no Movimento Todos pela Educação



Fonte: elaboração própria.

A circulação de intelectuais pelo TPE ocorre não apenas em nível local, mas também de forma transnacional, principalmente através da REDUCA³⁴, e, dessa forma, circulam além de intelectuais, “os recursos, as ideologias, as informações e as políticas, numa dinâmica entre as organizações internacionais, os setores público e privado” (Martins, 2019, p. 148). Esse contexto sugere um esforço coordenado entre organizações e intelectuais para promover um projeto educacional abrangente na região da América Latina.

³⁴ É relevante recordar que o TPE é a principal organização da REDUCA, sendo promotora e organizadora da rede.

Para identificar a “porta giratória” dentro do Movimento realizamos um levantamento sobre os 27 membros dos conselhos deliberativo, consultivo, fiscal e de fundadores do Todos pela Educação. No anexo 1, apresentamos informações sobre esses intelectuais, acerca do cargo ocupado no TPE, a formação acadêmica, a trajetória profissional e a atuação tanto na sociedade civil como na sociedade política. Consideramos essa identificação importante para compreender a influência dos intelectuais do Todos pela Educação nas políticas educacionais brasileiras. Para esta seção, destacamos apenas os membros do TPE que realizam o movimento de “porta giratória” entre governo e organismos internacionais, são eles: Wanda Engel Aduan, Binho Marques e Claudia Costin.

Wanda Engel Aduan faz parte do Conselho Fundador do Todos pela Educação e é marcada como uma das principais lideranças no setor social brasileiro. Ainda nos anos 1990 foi Secretária Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro e no final da década se tornou Ministra da Assistência Social no Brasil, no segundo mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1999 e 2002. Ao final do mandato, Wanda foi indicada para assumir a chefia da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento, no qual ficou no cargo até 2006.

No mesmo ano, a intelectual retornou ao Brasil e se tornou diretora executiva do Instituto Unibanco, ficando no cargo até o ano de 2012. Durante esse período, uma de suas principais ações no Instituto foi o Programa Jovem do Futuro³⁵, que, de acordo com a própria, funciona como uma espécie de “laboratório” de experimentação de soluções para aumentar a efetividade das políticas públicas educacionais no Brasil.

Partindo da constatação de que é muito difícil, para sistemas públicos de ensino, testar alternativas de solução para seus problemas, em grupos menores de escolas, uma vez que seu mandato é universal, o IU se propôs a funcionar como uma espécie de “laboratório” para concepção e testagem de soluções inovadoras para estes problemas (Engel, 2021).

O Programa se estabelece mediante etapas de um “ciclo produtivo” que funciona da seguinte forma: 1) concepção da proposta de tecnologia ou metodologia para um determinado problema educacional; 2) testagem em ambiente educacional, incluindo escolas públicas; 3) validação em diversas redes de ensino, incluindo implementação de larga escala, devendo ser avaliados por provas compatíveis com o SAEB; 4) sistematização para oferecimento às redes

³⁵ O Programa Jovem do Futuro foi lançado em 2007 pelo Instituto Unibanco e em 2008 iniciou experiências piloto, onde eram realizados testes com equipes escolares. Em 2009 alcançou a validação do MEC como tecnologia educacional e em 2011 foi articulado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), chegando a cobertura de 80% das escolas em diversos estados brasileiros, chegando a alcançar 11 redes de ensino em 2020.

públicas; e, em caso de adesão, 5) transferência das tecnologias ou metodologias para sistemas de ensino. Nesta última etapa, a implementação passa a ser do sistema de ensino, mas deve ser respaldada pelos manuais de orientação fornecidos pelo Instituto Unibanco.

Após sair do Instituto, Engel iniciou uma mobilização multisetorial entre o BID, o MEC e o governo do Pará para efetivação do programa Pacto pela Educação do Pará. Sua justificativa era de que o equacionamento da “questão educacional” dependia da articulação dos governos, empresariado e da sociedade civil. A justificativa da intelectual é dada pela sua vasta experiência em diversas esferas.

Depois de minha vasta experiência em organizações da sociedade civil, em governos de diferentes níveis, em organismo internacional e em instituição empresarial, consolidava-se a certeza de que havia uma enorme fragmentação de iniciativas no campo social, o que diminuía, incrivelmente, o impacto dos esforços dispendidos (Engel, 2021).

Binho Marques também se destaca na “porta giratória” do TPE. O intelectual integra o Conselho Deliberativo do Todos pela Educação da organização e boa parte de sua vinculação política aconteceu no Acre, onde trabalhou como professor, secretário municipal e estadual de Educação, vice e governador do Estado, entre 1982 e 2010.

Ainda nos anos 1990, Marques passou a atuar mais diretamente aos organismos internacionais, ocupando o cargo de consultor do UNICEF na área de educação. Na última década, foi secretário de Educação no MEC, coordenando a elaboração dos planos de educação dos estados e municípios brasileiros, em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, posteriormente, um dos principais colaboradores do Todos pela educação na produção de documentos com propostas para a Educação Básica. Atualmente atua no setor privado como consultor em gestão pública pela TMC1.

Outra intelectual de destaque na “porta giratória” do Todos pela Educação é Claudia Costin, co-fundadora e membro do Conselho Deliberativo do Movimento. A rotatividade profissional de Costin se iniciou nos anos 1990, quando foi Secretária e Ministra interina da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil. No início dos anos 2000, a intelectual se articulou ao Banco Mundial, ocupando o cargo de Gerente Setorial de Redução da Pobreza e Gestão Econômica para a América Latina e o Caribe.

Tornando à esfera governamental, Costin foi secretária Estadual da Cultura de São Paulo entre 2003 e 2005. Ainda em 2005 assumiu a vice-presidência da Fundação Victor Civita, mantida pelo Grupo Abril com foco na educação, e em 2009 retornou à esfera

governamental, ocupando o cargo de secretária Municipal da Educação do Rio de Janeiro até 2014.

Em 2012, Costin foi convidada a ocupar o cargo de Secretária de Educação Básica do MEC, o que gerou uma grande mobilização entre professores, estudantes, representantes sindicais, entre outros, resultando em um Manifesto contrário à nomeação da intelectual (Petição Pública, 2012), e após mais de 5 mil assinaturas, resultou na não nomeação de Costin.

O Manifesto que justificou a campanha associa a trajetória de Costin a palavras como: “privatização; subordinação aos preceitos neoliberais dos organismos internacionais; doutrina do mercado; desmonte do Estado; Reforma do Estado de Cardoso; quebra da estabilidade no emprego; fragmentação do trabalho docente; perda de autonomia dos professores; aliciação pecuniária dos professores; apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos; autoritarismo didático e de conteúdos; capital humano; tecnicismo, e intervenção de grupos privados nas escolas” (Leher; Evangelista, 2012, p. 45).

O vínculo mais relevante que articula Costin ao governo no período (Governo Lula da Silva e Governo Dilma Rousseff) é o Todos pela Educação, sendo Costin uma de suas mais importantes articuladoras. Dessa forma, o refutamento à nomeação de Costin é uma forma também de refutar a ideia de qualidade contida nas políticas educacionais desenvolvidas pela intelectual no Rio de Janeiro, hegemonizadas pelo TPE e difundidas nacionalmente pelo MEC (Leher; Evangelista, 2012).

A articulação direta de Costin aos organismos internacionais aconteceu novamente ainda em 2014, quando assumiu o cargo de Diretora Global de Educação do Banco Mundial. Tantas idas e vindas a credencia intelectual como “especialista” frente às questões educacionais e em 2016 Costin passou a dar aulas sobre o Banco Mundial e a reforma educacional no Rio de Janeiro, em Harvard. Retornando ao Brasil em 2017, Costin criou o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) na Fundação Getúlio Vargas, voltado para gestão de políticas educacionais. Entre 2017 e 2019 integrou o Conselho da Organização Internacional do Trabalho, agência da ONU.

Nesse contexto, o conceito de “porta giratória” explica que essa dinâmica de integrar governos ou organizações internacionais e circularem em altos cargos nos setores público e privado pode implicar em uma influência mais tangível e indireta. Passa a haver uma naturalização da “porta giratória” e desses intelectuais influenciando a elaboração de políticas públicas a partir de vieses privados.

No nível regional, a participação de atores privados na educação tornou-se naturalizada e eles se converteram em parceiros dos Ministérios da Educação, ou [...] em ‘prepostos’ que assumiram o próprio posto de ministros de educação. Com o apoio de setores financeiros internacionais, da grande mídia e de organismos internacionais, a participação das associações empresariais está sendo ‘naturalizada’ (e até mesmo estimulada e desejada) pelos governos. De forma convergente, empresários e governos agem por meio da governança em redes, colaborando funcionalmente para criar políticas educativas que são mutuamente benéficas, incluindo o benefício direto dos interesses empresariais (Martins, 2019, p. 150).

A partir disso, os intelectuais adquirem “treinamento” em políticas e experiência no “trabalho” durante sua atuação em organizações internacionais. Isso os torna intelectuais com habilidades e contatos políticos relevantes, o que pode impulsionar suas carreiras no governo ou no campo de “desenvolvimento internacional” (Stone, 2005). Além disso, os intelectuais do Todos pela Educação estão envolvidos no processo de “transferência de políticas”, analisando políticas isoladas e disseminando ideias e práticas políticas.

No primeiro aspecto, as ideias e os conceitos da “nova administração pública” foram transmitidos aos países em desenvolvimento e em transição por organizações internacionais como a UE, a OCDE e os bancos regionais em parcerias com *think tanks* e associações profissionais. Os *think tanks* locais desempenham um papel de interpretação, síntese e adaptação de “lições internacionais” para se adequar ao contexto nacional e às exigências legais. No segundo aspecto, um desenvolvimento cada vez mais importante é a inclusão da experiência de *think tanks* em parcerias semi-oficiais de políticas globais convocadas coletivamente por empresas, ONGs [...] (Stone, 2005, p. 11, tradução nossa).

Um exemplo recente foi a participação do Todos pela Educação na equipe de transição do Ministério da Educação do governo Lula da Silva (2023-2026). Dentre os quatorze membros da equipe de transição, cinco são vinculados ao TPE. Além de Priscila Cruz e Binho Marques, a equipe de transição conta com os seguintes nomes: Alexandre Alves Schneider (associado efetivo do TPE e ex-secretário municipal de Educação de São Paulo); Henrique Paim (associado fundador do TPE e ex-ministro da educação); Maria Alice Setubal (associada fundadora). Segundo Priscila Cruz, a cooperação técnica com o governo é importante para o TPE “considerando que uma das nossas missões institucionais é produzir conhecimento aplicado para subsidiar a tomada de decisão do poder público em todas as esferas” (Todos pela Educação, 2022).

Dessa forma, o Todos pela Educação estabelece conexões múltiplas por meio de seus intelectuais, estando presente, simultaneamente, em diversas instâncias, “ocupando todos os lugares imprescindíveis para a difusão e a tomada de decisão política. Como resultado, temos a impressão de que a rede está presente em todos os lugares importantes da política” (Martins, 2019, p. 152)

Outro aspecto a ser considerado é a influência política a longo prazo promovida por esses intelectuais. Através dos APHs, há uma mudança na cultura do debate e a moldagem de ideais e valores predominantes na sociedade (Stone, 2005). Essas ações podem ter um impacto significativo nas políticas públicas e na educação em geral.

Dessa forma, notamos que os intelectuais “especialistas em educação” são parte de um setor que “inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional” (Peroni; Caetano, 2015, p. 346). Nesse contexto, observamos a transferência do poder de decisão no âmbito da sociedade civil, que agem sob os dogmas do mercado.

3.3. A MODELAGEM DE COMPORTAMENTOS DENTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS RECENTE: A Base Nacional Curricular Comum e a Reforma do Ensino Médio

O empresariado brasileiro é composto por diversas frações de classe — incluindo o capital produtivo, bancário, financeiro e comercial — com níveis diferentes de concentração de poder econômico e político no regime de acumulação financeirizado (Chesnais, 1996). Esse bloco tem interesses próprios e autonomia relativa e, apesar de suas particularidades, apresenta organicidade e coesão política-ideológica. Ele atua na base econômica e organiza politicamente o empresariado, diretamente envolvida no processo de acumulação capitalista e “tem uma visão prática do mundo, e que se organiza, articula e age concretamente, de modo bastante específico, para que ela seja compartilhada por todo o tecido social” (Andrade, 2020, p. 255).

Em outras palavras, essa classe se articula para que sua ideologia seja hegemônica sobre as classes subalternas e sobre sua própria classe. Deve-se isso a própria função do empresário que requer um caráter intelectual, embora nem todos sejam intelectuais.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das características mais

marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2017b, p. 17).

Isso também pode ser evidenciado nos estudos de Gramsci sobre a correlação de forças, especificamente na terceira fase que é mais estritamente política, onde o autor sardo afirma que as ideologias se transformam em “partido”, se irradiando por toda estrutura social, “determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões [...] num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (Gramsci, 2017c, p.39).

Como sujeito coletivo (Andrade, 2020), o empresariado brasileiro demarca sua posição de classe e sistematiza seus interesses através das articulações do seu partido na educação, que é o Todos pela Educação. É justamente essa a principal diferenciação do TPE. A organização articula os interesses heterogêneos da classe empresarial, objetivando, no final, que a formação da futura mão de obra atenda às demandas requeridas pelo capital para o mundo do trabalho contemporâneo.

Portanto, por razões econômicas e pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas [...] atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia (Peroni; Caetano, 2015, p. 347).

A burguesia brasileira influí significativamente na elaboração de políticas para a educação através do TPE e dos seus intelectuais “especialistas”. Os “especialistas em educação”, respaldados pela credibilidade conferida por diversos organismos internacionais e por sua rotativamente dentro do Estado Integral, inserem-se ativamente no debate educacional, direcionando as reformas e as diretrizes a serem seguidas.

Nesse contexto, os intelectuais e seus APHs produzem pesquisas abordando diversas temáticas educacionais, utilizando metodologias próprias e os resultados, convenientemente elaborados por eles mesmos, se convertem em suas próprias evidências. Pelas palavras do TPE (Todos pela Educação, 2018): “produzimos conhecimento, qualificamos debates e promovemos mudanças que se concretizaram em políticas públicas importantes para o País” (p. 4) exercendo, dessa forma, “o papel de controle social das políticas públicas da área e

sendo vigilante na condução dessas políticas” (p. 5). Essa estratégia promovida pelo Todos pela Educação tem sido eficiente para construir um consenso em relação à formação da classe trabalhadora e ao conceito de “qualidade” ao qual deve atender a educação brasileira.

O Todos pela Educação é um aparelho utilizado pelo empresariado para efetivar sua perspectiva de projeto de sociedade, influenciando e conduzindo os processos educacionais no Brasil e na América Latina. Não obstante, é fundamental salientar que as políticas educacionais não são estáticas, requerendo uma análise cuidadosa da coalizão de interesses envolvidos em sua construção (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018), o que possibilita uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos impactos dessas políticas na sociedade.

Nesse contexto, é relevante considerar as observações de Ségala (2018, p. 89) sobre o enfoque das reformas empreendidas pelos governos e empresários na educação, que “têm sido organizadas de forma pontual, se atendo às dificuldades focalizadas, como currículo, aprendizagem, comportamento individual e não tratando das determinações gerais do sistema macrossocial”. Ao analisarmos o papel do TPE, que representa os reformadores empresariais no Brasil (Freitas, 2018), percebemos sua dedicação em determinar as políticas educacionais da educação básica em diversos âmbitos, sobretudo na reformulação do currículo para resolver a “crise” por eles apontada, o que, segundo eles, solucionaria os problemas relacionados à qualidade da educação brasileira.

Com base nessas considerações, nosso foco nesta seção é compreender como o Todos pela educação encaminha as definições das reformas das políticas educacionais do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular sob a perspectiva da modelagem comportamental. Observa-se que tais políticas se configuram como políticas de modelagem do comportamento dos estudantes, por meio do currículo, da formação inicial e da formação continuada.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o Todos pela Educação desempenhou um papel ativo durante o processo de ambas as reformas e continua a se inserir no debate para possíveis modificações. Compreender essa influência é importante para entender as implicações dessas reformas modeladoras na formação da futura mão de obra brasileira.

Na última década, a disputa pela definição de uma Base Nacional Comum Curricular tem se destacado no cenário das políticas educacionais brasileiras. Dessa forma, há um embate entre diferentes intelectuais, individuais e coletivos, para intervir em uma área

fundamental da escola pública, que é o currículo. A disputa pela definição do currículo escolar é considerada importante pois é por ele que são traçados a direção e conteúdo que serão ensinados na escola. Dessa forma, trata-se da disputa pelo controle político, como aponta Apple (1999, p. 65-66):

[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Para uma profunda compreensão, devemos reconhecer a sua lógica subjacente de falsos consensos. Uma vez instituído, haverá poucas hipóteses de voltar atrás. Poderá até sofrer transformações em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente no seu estabelecimento que reside a estratégia política. Uma vez instituído, tornar-se-á, sem dúvida, mais solidificado a medida que se vincula a um sistema massificado de avaliação nacional.

Nesse sentido, o currículo não é neutro, uma vez que representa justamente essa correlação de forças na sua definição.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo. [...] A decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (Apple, 1999, p. 51).

Dentro dessa disputa pela definição do currículo, se destaca o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Desde sua criação em 2013, o Movimento se apresenta como uma rede não governamental e apartidária de intelectuais e instituições que tem por objetivo apoiar e monitorar a construção da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MBNC, s/d). O movimento se apresenta como resultado de uma articulação entre intelectuais da sociedade civil organizada, “especialistas em educação”, governos e instituições privadas em prol de um objetivo comum: “apoiar que o processo de construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil contasse com qualidade técnica e legitimidade política” (MBNC, s/d).

A atuação do MBNC teve um papel fundamental na concepção de um currículo nacional unificado, que se materializou na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio (REM). Essa iniciativa refletiu o anseio histórico da burguesia de influenciar a educação voltada para a classe trabalhadora. Como explicita Pires (2020, p. 74), “esta atuação pode indicar o surgimento de uma organização específica e diretiva no campo curricular traduzindo um novo aspecto na história da educação brasileira”.

O MBNC foi encadeado por lideranças empresariais do TPE em torno da articulação sobre as políticas educacionais, especificamente para intervir no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Basicamente, esse grupo é composto de grandes instituições privadas que têm-se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, consequentemente, na formação docente, entre outros. São mudanças baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido que construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais e que são questionados atualmente por um conjunto de pesquisadores da área sobre as melhorias e ou prejuízos à qualidade da educação (Peroni; Caetano, 2015).

A identificação da centralidade do TPE na composição da MBNC é importante porque, como já apontamos, o TPE, “através de seus membros e fundações, tiveram participações efetivas no curso das duas reformas” (Ségala, 2018, p. 92), da BNCC e da REM, seja por meio da produção de evidências e documentos, da divulgação em seus meios de comunicação, e da participação e promoção de reuniões, eventos e congressos que abordam a temática.

O MBCN conta com um expressivo número de intelectuais e fundações de cunho empresarial. Entre os membros dos conselhos, doadores e parceiros do MBNC, se encontram relevantes nomes e fundações do social-liberalismo, sendo um montante significativo vinculado ao TPE e/ou aos seus APHs, que podem ser identificados no quadro 5. Em 2019, dos 61 intelectuais que integravam o MBNC, 35 deles estavam diretamente vinculados ao TPE, enquanto outros cinco mantinham relações indiretas com essa organização. A partir dessa análise, “é possível afirmar que sua presença massiva no MBNC é um dado importante para indicar a perspectiva de organização curricular que foi disputada no Brasil” (Pires, 2020, p. 159), bem como evidenciar os interesses por trás dessa disputa.

Quadro 5: Membros do Movimento pela Base Nacional Comum

Conselho deliberativo	Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo.
Doadores	Fundação Roberto Marinho, Movimento Bem Maior, B3 Social.
Apoiadores	Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV, Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime, Vozes da Educação.

Intelectuais individuais (conselhos deliberativo e fiscal)	Anna Penido (Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação e ex-coordenadora do escritório da UNICEF para os Estados de São Paulo e Minas Gerais); Beatriz Ferraz (Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores); Carolina Campos (Diretora-executiva do Vozes da Educação); Cláudia Costin (Presidente do Instituto Singularidades e diretora Global de Educação do Banco Mundial); Diogo Jamra (Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho); Lina Kátia Mesquita (Diretora-Executiva da Fundação CAEd, vice-Diretora da ABAVE e membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais); Mariza Abreu (Trabalhou no Consed, Undime e em diversas Secretarias de Educação); Rodrigo Mendes (Fundador e Diretor Executivo do Instituto Rodrigo Mendes); Wesla Monteiro (Conselheira Deliberativa Mapa Educação e ex-Consultora Pedagógica do Todos pela Educação); Camila Anker (Desenvolvimento Institucional da Fundação Lemann); Rodolfo Luque (Instituto Natura); e Júlia Rosas.
---	---

Fonte: elaboração própria.

No quadro 5, é possível observar que diversos intelectuais realizam o movimento de “porta giratória” identificado na seção anterior, inclusive intelectuais já citados, como Cláudia Costin. Isso permite a transição desses intelectuais em diversas esferas dentro do Estado Integral.

Como podemos notar, o MPB reúne um conjunto grande de personagens que têm um determinado perfil, isto é, agentes do campo educacional no palco da sociedade política e/ou no palco da sociedade civil. Na realidade, são majoritariamente personagens que atuam no âmbito educacional em ambos os planos, que transitam frequentemente entre eles ou que atuam simultaneamente nas duas esferas (Andrade, 2020, p. 145).

Consideramos importante destacar a conjuntura em que reformas curriculares foram aprovadas. De acordo com Sahlberg (2012), desde a década de 1990 identificam-se pelo menos cinco características comuns nas reformas de políticas educacionais mundiais, inserindo-se no que o autor identificou como Movimento de Reformas Educativas Globais. Essas reformas de cunho neoliberal têm por objetivo a padronização da educação, incluindo a adoção de currículos padronizados, bem como a implementação de sistemas internacionais de avaliação focados nos resultados educacionais. Dessa forma, de acordo com Caetano (2020), a aprendizagem dos alunos e o desempenho escolar são avaliados com base em critérios claros para escolas, professores e estudantes, a fim de melhorar a qualidade dos resultados esperados.

Nesse contexto, o pacote de reformas para resolver a suposta “crise da escola” e a noção de “pedagogia das competências” difunde a visão da educação como redentora do cenário econômico mundial, sendo responsável por impulsionar a competitividade dos países.

Na realidade, como enfatiza Ségala (2018), os neoliberais enxergam a educação como um instrumento para promover e moldar um tipo específico de trabalhador. Esse modelo educacional neoliberal busca implementar, por meio de diversas reformas, um sistema de ensino que atenda às demandas do mercado por competitividade, individualismo e meritocracia.

Uma das grandes diferenças de abordagem no cenário contemporâneo é a ênfase nas competências socioemocionais para moldar o trabalhador de novo tipo.

Para os neoliberais, era necessário que a educação preparasse um novo tipo de trabalhador; aquele que seria adequado às novas exigências do capital, que fosse flexível e polivalente, que resolvesse os problemas com mais destreza e criatividade, mas que ao mesmo tempo não questionasse o modelo de produção, mas que isso, que fosse compreensivo e se aceitasse como parte do sistema.

[...] Com a justificativa de que através da mudança do comportamento individual e, sobretudo, da premiação de tais mudanças, se mudaria os rumos da educação e a sua qualidade, os reformadores brasileiros, influenciados pelos americanos, reforçaram a possibilidade de os empresários adentrarem o campo educacional com suas teorias de gestão e tecnologia, que buscam a mecanização dos processos educacionais, assim como acontece no âmbito da produção. (Ségala, 2018, p. 88).

As reformas educacionais globais, impulsionadas pelos organismos internacionais a partir dos anos 1990 e aprofundadas após a crise de 2008, refletem na BNCC e na REM. Essas reformas têm como objetivo ajustar a legislação educacional à agenda mundializada dos organismos internacionais, visando atender às demandas do mundo do trabalho e do empresariado no cenário atual de produção (Accioly; Lamosa, 2021).

No contexto da política educacional brasileira na última década, um dos primeiros atos do governo de Michel Temer, que iniciou seu mandato presidencial em 2016 após o impeachment de Dilma Rousseff, foi a publicação da Medida Provisória (MP) 746/16, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. A premência da aprovação do documento, que logo foi promulgado na Lei 13.415/17, teve um impacto significativo na organização dos sistemas de ensino e das escolas. Tamanha precarização da educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora gerou fortes questionamentos por parte da comunidade escolar como um todo.

A justificativa apresentada no documento do Sumário Executivo da MP 746/16 apontava a necessidade de adequar o currículo do Ensino Médio ao mundo trabalho, uma vez que ele “seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino” (Brasil, 2016, p. 8). Outro argumento para a reforma seria as notas ruins nas avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utilizam o desempenho em português e

matemática como indicadores-chave do sucesso ou fracasso dos alunos, professores, escolas e sistemas educacionais, negligenciando outras áreas de conhecimento. Atualmente, somente as disciplinas de português e matemática são obrigatórias nos três anos do currículo do Ensino Médio.

Por fim, como tentativa de respaldar a reforma, a MP justifica que as mudanças propostas para o novo currículo do Ensino Médio estariam alinhadas com as recomendações do Banco Mundial e do UNICEF, assim como articuladas aos pilares da UNESCO, determinados no Relatório Delors em 1996 (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) (Brasil, 2016).

O debate em torno da BNCC começou a ser delineado em 2013 junto aos intelectuais do MPNC e ganhou força com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, quando o MEC retomou as discussões sobre a construção dos “direitos de aprendizagem” na educação básica com um coletivo de educadores, que foram posteriormente descartados. A BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e a do Ensino Médio em 2018, prevalecendo a ênfase em um currículo baseado em competências socioemocionais, com uma concepção curricular restritiva, utilitária e fortemente vinculada a avaliações padronizadas. O currículo para a educação básica a partir dessas reformas, que enfatiza as competências socioemocionais, projetos de vida e itinerários formativos, é amplamente defendido nos documentos do Banco Mundial desde 2008. Nesse período, houve uma radicalização do debate em torno do conhecimento versus competências, com uma abordagem que visa a modelagem do comportamento dos estudantes.

Essas reformas de políticas educacionais refletem a agenda dos organismos internacionais e do empresariado brasileiro e ocorrem sem o devido debate com os sujeitos centrais da escola. Dessa forma, revela-se que o discurso de planejamento coletivo da BNCC e da REM era uma estratégia dos governantes e da classe empresarial para manter sua hegemonia na educação. Segundo a perspectiva de Gramsci (2017e, p. 55) “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’”, e, nesse contexto, as ferramentas ideológicas foram amplamente utilizadas pelo grupo social dominante para exercer esse domínio, ao invés do uso efetivo de força (Ségala, 2018).

No Brasil, essas reformas ocorrem sem o debate e a participação dos docentes, alunos e comunidade que integram as escolas e os sistemas. A opção de interlocução

tem sido com o empresariado em detrimento daqueles que estão todos os dias nas instituições educacionais do país (Caetano, 2020, p. 39).

Nos documentos produzidos pelo Todos pela Educação, do período que antecedeu as reformas até recentemente, ficou clara a direção intelectual para exercer o domínio. No artigo intitulado “Ensino Médio: O que querem os jovens?”, o TPE (Todos pela Educação, 2017) apontou para um suposto esgotamento e incompatibilidade do Ensino Médio com as expectativas e desejos dos estudantes. As evidências apresentadas são baseadas na pesquisa “Repensar o Ensino Médio”, realizada em 2016 pelo TPE em parceria com o Itaú BBA e o BID (Todos pela Educação, 2016).

O artigo chama a atenção para alguns pontos relevantes. Primeiramente, destaca-se o fato de que o documento ignora a resposta dos jovens sobre suas aspirações no Ensino Médio, uma vez que a maioria expressou o desejo de se preparar para o vestibular. Para o Todos pela Educação (2017), essa perspectiva pode acarretar consequências negativas, uma vez que os jovens podem não conseguir seguir o caminho desejado. Sob a ótica apresentada, a ênfase deveria ser na formação para a vida ou para o mundo do trabalho e como alternativa ao anseio dos jovens pelo ingresso no Ensino Superior, a organização aponta o caminho da educação técnica profissionalizante (Todos pela Educação, 2017).

Outro ponto de destaque aborda a figura dos professores. Segundo o Todos pela Educação (2017), os jovens desejam professores “que tenham paixão pela profissão”; “sejam persistentes e não desistam das dificuldades”; “cobrem comprometimento dos alunos” e “estimulem a criatividade dos alunos”. Evidentemente, o perfil esperado dos professores é pautado em características de docentes dóceis e dotados de competências socioemocionais.

O texto do “Educação Já!” (Todos pela Educação, 2018) marcou o início de uma série anual de documentos do TPE como uma agenda técnico-política, destacando uma suposta “crise” de aprendizagem no Brasil, apontando que tal cenário limita o potencial dos jovens de maneira geral. Nesse contexto, o documento propôs que a escola precisa consolidar “competências e habilidades essenciais para a vida cidadã e produtiva” (*Ibidem*). Para o enfrentamento da “crise”, eles defendem que a escola precisa ser cuidada coletivamente, apresentando um diagnóstico do panorama educacional brasileiro e ressaltando as mudanças necessárias para solucioná-la. Entre as recomendações, destaca-se:

O preparo para a vida, cidadania e mundo do trabalho inclui necessariamente, para além das aprendizagens escolares mais convencionais, a consolidação de competências essenciais para o preparo para a vida em um ambiente cada vez mais

diverso, complexo e desafiador que essas crianças e jovens vão encontrar daqui em diante (Todos pela Educação, 2018).

No mesmo documento, a organização destaca suas atuações nas políticas educacionais nos últimos anos, focando em “um Ensino Médio mais contemporâneo” e a construção e implementação da BNCC (Todos pela Educação, 2018). Em um documento do mesmo ano, da parceria entre o TPE e o Centro de Implantação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento (CIPPEC), patrocinado pelo Itaú BBA, intitulado “Modelos Curriculares para o Ensino Médio”, a organização afirma que desde 2014 a prioridade tem sido o “debate em torno da formulação de um novo modelo, mais flexível, que articule a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante e a qualificação profissional”, reforçando que “os estudantes só tem a ganhar com isso”, se referindo à REM. (Cardini, 2018).

Mesmo após a implementação da BNCC e da REM, o Todos pela Educação continua a incidir no debate para implementação do seu currículo idealizado. Em 2021, a organização elaborou junto à OCDE e ao Instituto Sonho Grande um documento sobre “*A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional*” (OCDE, 2021), que retoma a ideia das últimas reformas curriculares como oportunidade para introduzir um currículo mais flexível, que seria mais atrativo para os alunos. Nessa perspectiva, o currículo flexível permite que os estudantes possam aliar a formação profissional e técnica aos estudos acadêmicos, o que ajuda “a garantir que mais alunos se formem com as habilidades técnicas e os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho” (OCDE, 2021, p. 71). Dessa forma, o novo currículo das escolas de Ensino Médio:

visa garantir que os indivíduos ingressem no mercado de trabalho com um conjunto mais amplo de habilidades práticas e profissionais para atender às necessidades do mercado e da economia. As reformas também visam apoiar o desenvolvimento de uma gama de habilidades do século XXI, que são de grande valor para esses indivíduos e para a sociedade brasileira (OCDE, 2021, p. 90).

Nesse contexto, o Todos pela Educação destaca a importância da construção e reformulação curricular em conformidade com a BNCC, “no sentido de concretizar aquilo que o documento objetiva promover: um ensino mais contemporâneo e em consonância com as rápidas transformações da sociedade atual” (Todos pela Educação, 2018, p. 38). A reformulação curricular deve destacar “a importância do desenvolvimento de competências para a vida no século XXI”, as chamadas “competências socioemocionais”. Para o TPE, as competências socioemocionais vão além dos conteúdos disciplinares tornando essencial a ênfase nas “dez competências gerais” da BNCC.

Essas competências envolvem, entre outras, o autocontrole, a estabilidade emocional, a abertura a novas experiências e a manutenção de relações sociais positivas. Além de estarem altamente relacionadas com o desenvolvimento pleno de qualquer cidadão, pesquisas já demonstraram que o desenvolvimento dessas competências tem reflexos positivos não só na vida extraescolar, mas também no próprio desempenho acadêmico dos alunos. Dessa forma, cabe destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser integrado às práticas pedagógicas e ao currículo, de forma que o professor tenha intencionalidade ao trabalhar essas competências de maneira atrelada ao conteúdo pedagógico e cognitivo (Todos pela Educação, 2018, p. 38).

Com base nessa perspectiva, o TPE apresenta uma “proposta de estratégia nacional para a educação básica” que inclui um “plano estratégico de médio-longo prazo” para enfrentar problemas educacionais básicos e “preparar os jovens para um mundo cada vez mais complexo”, além de “responder às demandas contemporâneas de uma sociedade em transformação”.

Em um cenário de mudanças profundas no mercado de trabalho e de impressionantes avanços tecnológicos, a educação brasileira precisará lidar com a melhoria de aspectos básicos ainda não atendidos (ex.: infraestrutura mínima das escolas, alfabetização de todos os alunos na idade certa, garantia da permanência de todos os alunos na escola etc) e, concomitantemente, evoluir e incorporar aspectos mais inovadores. Como exemplo, será preciso introduzir de maneira mais intencional ao trabalho da escola o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos (as chamadas “habilidades do século XXI”), como forma de potencializar a aprendizagem e permitir que a experiência escolar se aproxime das demandas atuais, em especial no que diz respeito ao mundo do trabalho (Todos pela Educação, 2018, p. 34).

Apesar do enfoque do Todos pela Educação nas habilidades socioemocionais como as “competências do século XXI”, consideramos que a ênfase na centralidade dessas competências no currículo, principalmente quando justificada e proposta através da perspectiva mercadológica resulta em uma “formação administrada”, que reforça a possibilidade de uma educação predominantemente instrumental e direcionada para mera adaptação dos sujeitos às demandas dos empregadores (Silva, 2018), submetida ao controle por parte dessas organizações.

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologista e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficienticista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Dessa forma, a noção de habilidades e competências socioemocionais propostas nas reformas curriculares têm um caráter pragmático, a-histórico e produz um currículo que “não

permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (Silva, 2018, p. 13), restringindo a formação para autonomia. Esse currículo também tem um grau de flexibilidade que orienta para um ajustamento na formação dos trabalhadores que limita a escolarização ao que é demandado em cada contexto socioeconômico (Accioly; Lamosa, 2021).

Nesse sentido, as políticas educacionais voltadas para o currículo propostas pelo Todos pela Educação enfatizam as “aprendizagens essenciais” e uma educação com uma “qualidade” questionável, cujo foco na formação dos estudantes está direcionado para “empregabilidade” e a adaptação às novas condições precárias e instáveis desses empregos. Dessa forma, espera-se que os trabalhadores sejam resilientes, flexíveis, empreendedores de si mesmos, engajados, amáveis e tolerantes, e a formação escolar deve prover essa modelagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo destacam o protagonismo do Todos pela Educação na formulação e implementação de políticas educacionais brasileiras, em especial, na última década, na definição de políticas que visam modelar comportamentos dos estudantes. Enquanto dirigente da frente social-liberal no que concerne à educação brasileira, o TPE desempenha um papel significativo ao alinhar interesses empresariais às suas propostas de políticas, o que se deve, em grande parte, à sua composição proeminente de empresários.

Desde 2006, a organização tem desempenhado um papel central na definição de metas, objetivos, cronogramas, reformas e políticas na educação brasileira. Estabelecendo-se como “especialista” em educação em âmbito nacional, formando laços estreitos com o aparelho estatal e consolidando sua agenda como se fosse parte integrante do governo. Por isso, entendemos nesta dissertação o Todos pela Educação como o partido da burguesia brasileira na educação.

Ao longo da pesquisa foi necessário compreender o contexto do apontamento da necessidade de uma reorientação da educação a partir de uma agenda mundializada por parte de diversos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, bem como do Todos pela Educação, para compreender o cenário de reformas. A partir de 2008, no cenário pós-crise, as diretrizes do Banco Mundial para a educação ganharam nova ênfase, com foco na reestruturação dos sistemas educacionais e nas “aprendizagens essenciais”, para que os estudantes desenvolvam as “competências do século XXI”, requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, o Todos pela Educação foi um dos principais adaptadores das recomendações dessa agenda mundializada para a educação para o cenário brasileiro.

A base desse projeto formativo se insere no contexto da adaptação dos sistemas educacionais para a formação de estudantes que sejam preparados para o mundo do trabalho considerando as atuais tendências de emprego, caracterizadas pela precariedade, flexibilidade, instabilidade e orientação para o empreendedorismo e o cooperativismo. As ramificações dessa precariedade incluem a perda de direitos e garantias sociais trabalhistas, a desregulamentação das relações laborais e a flexibilização salarial, honorária, funcional e organizacional. Dessa maneira, como futuro precariado, os estudantes são conduzidos a se ajustar à realidade laboral que enfrentarão. Nesse cenário, as competências socioemocionais

desempenham um papel crucial, moldando os indivíduos para aceitação passiva dessas condições.

Por isso, esta pesquisa buscou analisar de que forma as formulações empresariais que permeiam as recomendações do TPE se materializam na definição das políticas educacionais brasileiras. Sendo assim, nosso enfoque se delimitou à construção da Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio como políticas com ênfase na modelagem comportamental dos estudantes, tendo como base as recomendações incluídas na agenda mundializada para a educação definida também pelo Banco Mundial. Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender as formulações de políticas do Todos pela Educação e a defesa de interesses e ideias específicas pelos seus intelectuais orgânicos para o currículo brasileiro que pretendem modelar o comportamento dos jovens brasileiros por meio da formação escolar. Dentro da construção das reformas acima citadas, destacamos a criação do Movimento pela Base Nacional Comum, articulada pelo Todos pela Educação.

Uma das contribuições significativas desta pesquisa foi a identificação de um movimento de “porta giratória”, envolvendo diversos intelectuais associados ao Todos pela Educação. A partir de nossas análises, foi identificado que esses intelectuais transitam entre o aparelho estatal e organizações da sociedade civil, como Banco Mundial e a OCDE, facilitando a circulação de ideologias e políticas que podem se consolidar em um projeto educacional não apenas no Brasil, mas também na América Latina, como exemplificado pela Reduca.

A compreensão de que os intelectuais do TPE participam desse movimento é fundamental para entender a influência significativa que a organização tem na educação brasileira. Eles produzem “evidências” para respaldar suas recomendações de políticas, e essas recomendações transitam dentro do Estado Integral, até serem adotadas como políticas públicas. Dessa forma, o Todos pela Educação e seus intelectuais, na condição de “especialistas”, garantem legitimidade diante da sociedade.

Portanto, os interesses defendidos pelo TPE e por seus intelectuais representam formulações para um projeto educacional ancorado na agenda mundializada que se sustenta na modelagem de comportamentos, objetivando que os estudantes tenham as “competências do século XXI”. Em vista disso, a utilização do materialismo histórico como método de investigação e a utilização do aporte teórico-metodológico gramsciano do Estado Integral foram fundamentais para esta pesquisa.

Com base nas análises apresentadas ao longo deste estudo, reafirmamos que o Todos pela Educação não somente vincula uma visão formativa específica para a educação no Brasil, mas também busca ativamente moldar as características comportamentais dos estudantes. Esta influência é exercida também através de reformas curriculares que enfatizam a aquisição de competências socioemocionais alinhadas com as demandas do mercado de trabalho, enquanto direcionam a atenção dos estudantes para o “empreendedorismo de si mesmo” e adaptação às condições precárias e instáveis que caracterizam o mundo do trabalho contemporâneo.

Neste sentido, fica evidente que o Todos pela Educação é o partido da burguesia brasileira na educação que busca a adaptação psicofísica dos estudantes ao seu projeto de sociedade que mantenha a hegemonia burguesa. O TPE opera dentro de uma lógica que vai além da mera promoção de “melhorias” educacionais, desempenhando um papel central na reestruturação da educação brasileira, restringindo o escopo do currículo e da aprendizagem para se alinhar com a formação de um precariado submisso e adaptado.

Ao focar na formação de competências socioemocionais em detrimento da ampla aquisição de conhecimentos, o projeto educacional do Todos pela Educação estabelece um paradigma que perpetua a marginalização da educação pública. Em última análise, a atuação do Todos pela Educação reforça o ciclo de desigualdade e limitação de perspectivas para os jovens brasileiros, submetendo-os a um sistema educacional que serve aos interesses de uma agenda neoliberal e de uma elite econômica burguesa.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértices**, v. 23, n. 3, p. 706-733, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625768377008/625768377008.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

ALFARO, M. P. et al. **Movimento todos pela educação:** novas práticas educativas e agenda de políticas (BR-T1246). Documento de cooperação técnica. 2013. Disponível em:<http://www.iadb.org/Document.cfm?id=37970609> . Acesso em 03 nov. 2022.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (org). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio:** expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 358. 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf> . Acesso em: 05 de ago. 2023.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Eja em debate**. Ano 6, n.9, 2017. Disponível em:<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2299> . Acesso em: 10 jul. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI:** nova era da precarização estrutural do trabalho?. Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho. São Paulo: 2008. Disponível em:<https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **O Privilégio da Servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação.** Porto: Porto Editora, 1999.

BALL, Stephen J. Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. **British journal of educational studies**, v. 60, n. 1, p. 17-28, 2012. Disponível em:<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2011.650940> . Acesso em: 01 ago. 2023

_____.; OLMEDO, A. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p.352. Disponível

em:<https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2013.pdf#page=33>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: O Estado num mundo em transformação. Washington, 1997. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf>

_____. **Relatório de Capital Humano Brasileiro**: investindo nas pessoas. Washington, 2022. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099700106292257386/pdf/P174674033a7b300e09d0304e4b09d57a2f.pdf>

_____. **World Development Report 2015**: Mind, society and behavior. Washington, 2015. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/645741468339541646/pdf/928630WDR0978100Box385358B00PUBLIC0.pdf>

_____. **Aprendizagem para todos**: estratégia 2020 para a educação. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. p. 112. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>

_____. Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude - Uma agenda para juventude. Sínteses de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington DC, 2018. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLI-C-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>
Acesso em 11 jul. 2023.

_____. **Increasing Service Uptake for Unemployed Youth in Argentina (English)**. Washington, 2020. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/434731587535923646/pdf/Increasing-Servi ce-Uptake-for-Unemployed-Youth-in-Argentina.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BATISTA, R. L. A reestruturação produtiva do capital e a emergência da noção de competência no mundo do trabalho. In: SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Editora Práxis, 2010. cap. 9, p. 185- 206. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34300103/LivroRET-2010-_VersaoFinal-libre.pdf?1406475564=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTrabalho_educacao_e_sociabilidade.pdf&Expires=1690922740&Signature=f1s45ZOaiolWcaDRbWL9Q8CTQkP9Aw3U15ugiDcCBpvRjOf05L5UIAJQBzm4Yqt~Ug-8ENED0LCe-Mheqo786AV6V4dZ. Acesso em: 01 ago. 2023.

BEHAVIOURAL INSIGHTS TEAM. **Who we are**. S/D. Disponível em:
<https://www.bi.team/about-us-2/who-we-are/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Bianchi, A. **O laboratório de Gramsci**: Filosofia, História e Política. São Paulo: Almeida, 2008.

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento. **Avaliação do Programa de País: Brasil 2011- 2014**. Escritório de Avaliação e Supervisão (OVE), 2014. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Avalia%C3%A7%C3%A3o-d-o-Programa-de-Pa%C3%ADs-Brasil-2011-2014.pdf> Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Educação para Todos: Caminho para a mudança**. Brasília: MEC, 1985. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?seq=1> Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. **Estratégias de mobilização “Educação para Todos/Todos pela Educação”**. Brasília: MEC/UNICEF/UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.edpedagogia.com.br/materialbibliotecaonline/2281Estrategias-de-mobilizacao-educacao-para-todos-todos-pela-educacao.pdf> Acesso em: 09 de jul. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. **Medida Provisória n.746**, de 23 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016. Disponível em:<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746> . Acesso em: 05 ago. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, p. 36-53, 2020. Disponível em:<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397/3715> . Acesso em: 01 ago. 2023.

CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén. Modelos curriculares para o Ensino Médio: desafios e respostas em onze sistemas educacionais.. São Paulo: **Metalivros**, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/169.pdf . Acesso em: 05 ago. 2023.

CASTELO, Rodrigo. **O SOCIAL-LIBERALISMO: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – ao programa de pós-graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 379. 2011. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/tese-o-social-liberalismo-1/view> Acesso em: 13 jun. 2023.

CÊA, G.; SILVA, S.; SANTOS, I. De “Educação para todos” para “Todos pela Educação”. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 181-210, 30 jun. 2019. Disponível em:<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95/CPT> . Acesso em: 11 jul. 2023.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad**: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago, Naciones Unidas, 1990. Disponível em:http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2102/1/S9181285_es.pdf . Acesso em: 12 jul. 2023.

_____; N. U.; OREALC, UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Cepal, 1992. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2023.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: Capital financeiro no comando. In: **Les temps Modernes**, 607, 2000. Tradução de Ruy Braga. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

COGGIOLA, O. **A crise (2007-2012)**: lineamentos para uma abordagem global. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/8620677/A_Crise_Mundial_2007_2012. Acesso em: 11 jul. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Nacional Comum: uma discussão para além do currículo. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 03 p.1570-1590. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21669/15949/55643>. Acesso em 11 jul. 2023.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206>. Acesso em: 19 jul. 2023.

DEITOS, Juliano Marcelino. **A Hegemonia Empresarial na Educação Brasileira**: uma análise do Movimento Todos Pela Educação. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p. 219. 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3028/1/Juliano%20Marcelino%20Deitos.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. UNESCO/Edições Asa, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

DES. Department of Education and Science. **Education for all**: Report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report). London: HMSO, 1985. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html>. Acesso em: 03 nov. 2022.

DIAS, Fabricia Pereira de Oliveira. **O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças**. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Linguagens) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019. 287p. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10962/1/tese_13070_O%20PROJETO%20PRINCIPAL%20DE%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20PARA%20A%20AM%c3%89RICA%20LATIN

[A%20E%20O%20CARIBE%20%28PPE%20-%201980-2000%29%20E%20A%20ALFABE
TIZA%c3%87%c3%83O%20DE%20CRIAN%c3%87AS.pdf](#)

ENGLE, Wanda. A construção de uma Parceria Multissetorial. **Wanda Engle**, 2021.

Disponível em:

[https://wandaengel.com/timeline-post/episodio-1-a-construcao-de-uma-parceria-multissetorial
/_](#). Acesso em: 05 ago. 2023.

_____. Desembarque na Paulicéia: o Instituto Unibanco. **Wanda Engle**, 2021. Disponível em:

[https://wandaengel.com/timeline-post/episodio-3-desembarque-na-pauliceia-o-instituto-uniba
nco/_](#). Acesso em: 05 ago. 2023.

_____. Novos rumos para o Instituto Unibanco. **Wanda Engle**, 2021. Disponível em:

[https://wandaengel.com/timeline-post/episodio-4-novos-rumos-para-o-instituto-unibanco/_](#).

Acesso em: 05 ago. 2023.

EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed.

Araraquara – SP: Junqueira e Marin, v. 1, 288p. 2014. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=IbZ2DwAAQBAJ&pg=PA12&lpg=PA12&dq=%E2%
80%9C%C3%A0s+demandas+das+determina%C3%A7%C3%B5es+hist%C3%B3ricas,+%C
3%A0s+demandas+da+produ%C3%A7%C3%A3o+e+reprodu%C3%A7%C3%A3o+do+capi
talismo+contempor%C3%A2neo%E2%80%9D&sour](#). Acesso em: 12 jul. 2023.

_____; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, ano. 10, n. 15, 2012. Disponível:[https://periodicos.uff.br/traballhonecessario/article/view/6865/5148](#). Acesso em: 05 ago. 2023.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**:teoria e história. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010, 388p

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

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina**: Balanço de uma

década.Tradução de Paulo M. Garchet. PREAL, n. 15, 2000. Disponível

em:[https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/Portuguese8.pdf](#). Acesso em: 12 jul. 2023.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em:[https://tede.unioeste.br/handle/tede/4776](#). Acesso em: 05 ago. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, A. **Os Cadernos do Cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. **Os Cadernos do Cárcere**. v.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUERRA, D.; GONÇALVES , A. M.; SANDRI, S.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Argumentos do Banco Mundial sobre a crise de aprendizagem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1499. Disponível em:<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/591-611> . Acesso em: 02 ago. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em:<https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008> .

_____. **O Enigma do Capital:** e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. Disponível em:<https://escoladequadrosmes.files.wordpress.com/2014/01/oenigmadocapital-eascrisesdocapitalismo.pdf>.

HERDADE, Lívia V. C. **A influência dos organismos da REDUCA nas reformas educacionais da América Latina**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, p. 58. 2020. Disponível em:https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Livia_Monografia.pdf . Acesso em: 05 ago 2023.

_____; SANTOS, Vanessa Santana dos. O projeto da REDUCA para as políticas de formação inicial na agenda do capital na América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n° 42, 2022. Disponível em:<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53531/32472> . Acesso em: 12 jul. 2023.

LAMOSA, R. de A. C. **Educação e Agronegócio:** a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016.

_____(org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia:** uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020. Disponível em:https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia uma tragedia_anunciada4.pdf . Acesso em: 04 ago. 2023.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em:<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. A educação no governo Lula da Silva, a ruptura que não aconteceu. In: **OS ANOS LULA - Contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412. Disponível em:<https://pt.scribd.com/document/476194654/LEHER-R-A-educac-a-o-no-governo-Lula-da-Silva-a-ruptura-que-na-o-aconteceu-pdf#> . Acesso em: 05 ago de 2023.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017. 831p.

MAGALHÃES, A. C.; CRUZ, J. A. O “Pacto pela Educação” e o Ministério de “Todos”: Estado Social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WqvyLwMMDWZvpSfdNGvRjrc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MAGALHÃES, R. M. da C. Crise de 2007-2008 e a relação entre capital e trabalho. In: SILVA, M. G. da (Org.). **Educação e trabalho: configurações e metamorfoses no capitalismo contemporâneo**. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. 84 p.

_____. **O empreendedorismo nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital?**. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, p. 364. 2023. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6682#preview-link0>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MARTINS, André Silva. A Educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. Ponta Grossa: **Práxis Educativa**. v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v04n01/v04n01a03.pdf>.

MARTINS, Erika Moreira. **“Movimento Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 193. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/915751>. Acesso em: 04 ago. 2023.

_____. **Empresariamento da educação básica na América Latina**: redes empresariais pro educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 253. 2019. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2023/2023_02_09_tese_erikamm_final.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1.ed. Boitempo editorial, 2007. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017. Disponível em: https://www.pstu.org.br/FormacaoConteudo/Livros/01_Marx-Engels_Manifesto-Comunista_NOVO.pdf

MELGAREJO, M. M.. **A agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188268/PEED1302-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MELO, Adriana de Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**: consolidação do projeto neoliberal na América latina – Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004. Disponível

em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=m0GaJyi6W-oC&oi=fnd&pg=PA11&dq=MELO,+Adriana+de+Almeida+Sales+de.+A+Mundializa%C3%A7%C3%A3o+da+3>.

_____ ; SOUZA, Camila Azevedo; MELO, Marcelo Paula. Determinantes externos da formação para o trabalho simples. In: MARTINS, André Silva; NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org). **Educação básica: tragédia anunciada**. São Paulo: Xamã, 2015. cap. 2, p. 45-74.

MENDONÇA, S. R. **O Estado Ampliado como ferramenta metodológica**. Marx e o Marxismo, v.2, n.2, p. XX – XX, jan/jul 2014.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE. Como atuamos. **Movimento Pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/#duvidas-frequentes>. Acesso em: 04 de agosto de 2023.

_____. Quem somos. **Movimento Pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

MUNDY, Karen; MENASHY, Francine. The World Bank, the International Finance Corporation, and private sector participation in basic education: examining the education sector strategy 2020. In: **Education strategy in the developing world: Revising the World Bank's education policy**. Emerald Group Publishing Limited, 2012. p. 113-131. Disponível em: [https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679\(2012\)0000016010/full/html?skipTracking=true](https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-3679(2012)0000016010/full/html?skipTracking=true). Acesso em: 01 ago. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.) São Paulo, Editora Xamã, 2005, 312p.

_____.; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25897>. Acesso em: 01 ago. 2023.

OCDE. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Tradução de: Todos Pela Educação, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

OLIVEIRA, Sérgio R. A. **O PREAL como sujeito político da ofensiva neoliberal para o recondicionamento do trabalhador docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (Doutorado em História) – Pós graduação de História, Universidade Federal Fluminense, p. 386. 2009. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____.; 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 - Fiocruz, 2014. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1240.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. Recycling and expansion: an analysis of the World Bank agenda (1989–2014). **Third World Quarterly**, v. 37, n. 5, p. 818-839, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01436597.2015.1113871?journalCode=ctwq20>. Acesso em: 01 ago. 2023.

_____. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3tjBNsvz7k87gWWXnrpVrQx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

_____. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dBBDx5MDnrvWqWm5TqmxZPp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa?. Brasília: **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 04 ago. 2023.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Abaixo-assinado Cláudia Costin, NÃO!**[S.l.], 2012. Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2012N32256>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A influência empresarial na política curricular brasileira: Um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 360. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11599>. Acesso em: 05 ago. 2023.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PREAL. La Alianza Empresa-Educacion. **Pro Educacion**, n.1. 2002. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/06/1-PROEDUCACION-Noviembre-2002.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/13399/A%20Demolicao%20do%20Direito%20Banco%20Mundial%20na%20Educacao.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

_____. Modelar o comportamento. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/248>. Acesso em: 02 ago. 2023.

REDUCA. Declaração de Brasília. **Declaração Constitutiva da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação**. Encontro Latinoamericano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação, Brasília (mimeo), 2011.

ROBERTSON, S.; VERGER, A.. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133–1156, out. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?format=html>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ROCHA, D. R.; HYPOLITO, A. L. M. Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas Críticas**: Brasília, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31908/27457>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ROSSI, A. J.; BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 355–376, 2017. DOI: 10.21573/vol33n22017.71503. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/71503>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons**: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?. New York: Teachers College Press, 2011.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XX. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Vanessa Santana dos. **Atuação de aparelhos privados de hegemonia burgueses nas políticas de formação continuada docente**: o Todos Pela Educação (Brasil) e o Proyecto Educar 2050 (Argentina). Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, p. 390. 2023.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “Todos Pela Educação” na educação básica brasileira**: do empresariamento ao controle ideológico. Dissertação (Magister Scientiae) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, p. 137. 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24422/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2007 reimpressão, 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, v. 1, p. 15-38, 2011. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>.

SILVA, Amanda Moreira da; MOTTA, Vânia Cardoso da. A presença do empresariado na Educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação Em Revista**, v. 18, n. 2, p. 27-42. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 04 ago. 2023.

_____. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 395. 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, p. 145-156, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZCRxpZqy9yTvGdpXYZKGsxM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa**: amigos da escola e outras formas de participação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 304. 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-103840/pt-br.php>. Acesso em: 05 ago. 2023.

STONE, D. **Think Tanks and Policy Advice in Countries in Transition**. Asian Development Bank Institute Symposium: How to Strengthen Policy-Oriented Research and Training in Viet Nam, v. Hanoi, p. 1-21, 2005. Disponível em: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/156673/adbi-dp36.pdf>. Acesso em 05 ago. 2023.

TAYLOR-GOOBY, Peter. **Social change, social welfare and social science**. University of Toronto Press, 1991. the secretariat – S/C/W/49. Disponível em: https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/FE_S_S009-DP.aspx?language=E&CatalogueIdList=119349,79546,63271,89964,41567&CurrentCatalogueIdIndex=1&FullTextHash=&HasEnglishRecord=True&HasFrenchRecord=True&HasSpanishRecord=True. Acesso em: 27 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Relatório de atividades do Todos Pela Educação 2006- 2009. São Paulo: **Todos Pela Educação**, 2009. Disponível em: https://www.todospelaelucacao.org.br/_uploads/_posts/144.pdf. Acesso em: 03 ago. 2023.

_____. Educação: uma Agenda Urgente. In: **Reflexões do Congresso Internacional realizado pelo Todos pela Educação**. Brasília: Moderna, 2011. Disponível em: <https://todospelaelucacao.org.br/noticias/educacao-uma-agenda-urgente/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

_____. **Relatório de atividades do Todos pela Educação 2014**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2014. Disponível em: <https://todospelaelucacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2014.pdf>. Acesso em 05 de ago. 2023.

_____. Ensino Médio: o que querem os jovens? **Todos Pela Educação**, 2017. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

_____. Educação já: a urgência de uma educação de qualidade. **Todos pela Educação**. 2018. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-ja-a-urgencia-de-uma-educacao-de-qualidade/>. Acesso em: 05 ago. de 2023.

_____. **Educação já!**: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. Todos pela Educação, 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Acesso em 03 ago. 2023.

_____. Todos Pela Educação contribuirá com equipe de transição do próximo Governo Federal. **Todos Pela Educação**, 2022. Disponível em:
https://todospelaeducacao.org.br/noticias/transicao-do-proximo-governo-federal/?gclid=EAIAIQobChMIt73nm7SxgAMVE09IAB1qKgYQEAYASAAEgJ10PD_BwE. Acesso em: 05 ago. 2023.

UCZAK, Lucia Hugo. **O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 212. 2014. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94732>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

_____. **A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe**. Chile: UNESCO, 1998. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112847_por?posInSet=1&queryId=d2d9d3b3-6ab6-4765-8fea-8f48f6fd57f8.

_____. **Educação para todos**: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/ CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>.

VEIGA, C. C. P. S.; SOUZA, S. J. Impactos do gerencialismo no desenvolvimento da Educação Profissional Tecnológica no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10834, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10834. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10834>. Acesso em: 7 ago. 2023.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "aprendizaje para todos". Campinas: **Educação & Sociedade**, , v. 32, n. 117, p. 911-932, out.-dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/F5S9Hjg75XBJwcSbKh6mVZJ/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 02 ago. 2023.

WTO – World Trade Organization (1998). **Education services**. Background notes by

the secretariat – S/C/W/49. Disponível em:

https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/FE_Search/FE_S_S009-DP.aspx?language=E&CatalogueIdList=119349,79546,63271,89964,41567&CurrentCatalogueIdIndex=1&FullTextHash=&HasEnglishRecord=True&HasFrenchRecord=True&HasSpanishRecord=True. Acesso em: 27 de abril de 2023.

ANEXO 1 : Membros dos conselhos deliberativo, consultivo, fiscal e de fundadores do Todos pela Educação (TPE)

NOME	CARGO NO TPE	FORMAÇÃO	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	SOCIEDADE CIVIL	SOCIEDADE POLÍTICA
Priscila Cruz	Co-fundadora e Presidente-executiva	Barachel em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) e em Direito na Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Administração Pública pela Harvard Kennedy School of Government	Foi Coordenadora do Ano Internacional do Voluntário no Brasil, da ONU, em 2001. Fundadora e coordenadora Geral do Instituto Faça Parte, até 2006. Atualmente é Presidente-executiva do TPE.	Presidente do Conselho do Instituto Articule; Membro dos Conselhos do Museu de Arte Moderna/SP, da Fundação Itaú de Educação e Cultura, do Instituto Singularidades, do Centro de Estudos de Educação e Inovação em Educação da FGV/RJ, do Instituto Rodrigo Mendes	Membro dos Conselho do Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça
Binho Marques	Conselho Deliberativo	Graduado e especialista em História na Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Planejamento	Professor de escolas públicas, até 1986. Coordenador de programas de criação de reservas com Chico Mendes até, 1988. Assessor de Projetos Comunitários para o Norte e Nordeste do Brasil na Coordenadoria Ecumênica de Serviço, até 1992. Atualmente é	Consultor UNICEF	Secretário de Educação, Vice-governador e Governador do Acre, entre 1999 e 2010. Membro do Consed

		pela UCM-Colômbia. MBA em Administração na Universidade Corporativa Banco do Brasil/FIA da Universidade de São Paulo	Consultor da TMC1.		
Edu Lyra	Conselho Deliberativo	Graduação em jornalismo não concluída na Universidade de Mogi das Cruzes	CEO da rede de ONGs Gerando Falcões	Fundador da rede de Ongs Gerando Falcões. Membro do Global Shapers (Fórum Mundial Econômico)	Sem informação
Claudia Costin	Co-fundadora e membro do Conselho Deliberativo	Bacharel em Administração Pública. Mestre em Economia Aplicada à Administração, e Doutorado em Administração Pública ambos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)	Iniciou a carreira como professora universitária em instituições como IBMEC e PUC-SP. Atuou como ministra e secretária nos Estados de SP e RJ. Foi presidente e diretora de diversas organizações da sociedade civil. Professora convidada de Harvard, em 2016. Atualmente é colunista do Jornal Folha de São Paulo, escrevendo sobre educação, e dirige como diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da FGV-RJ.	Vice-presidente da Fundação Victor Civita. Diretora Global de Educação do Banco Mundial.	Ministra da Administração e Reforma do Estado, em 1995. Secretária Municipal de Educação do RJ, em 2009, SECRETARIA DA CULTURA, .
Eduardo Mazzilli de Vassimon	Conselho Deliberativo	Graduado em Administração de Empresas na EAESP/FGV. Em Economia na FEA/USP.	Trabalhou no Banco Itaú e na Fundação Itaú Unibanco até 2006, chegando ao cargo de Diretor Geral do Itaú Unibanco.	Fundação Itaú para Educação e Cultura	Sem informação

		pós-graduação na EAESP/FGV e na HEC (França).	Foi Membro do Conselho de Administração da Dibens Leasing. Atualmente é Presidente do Conselho de Administração da Votorantim.		
Nina Beatriz Stocco Ranieri	Conselho Deliberativo	Graduada em Direito e Mestre em direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora e livre docente em Direito pela Universidade de São Paulo (USP)	Pesquisadora de políticas públicas da USP; Pesquisadora da Équipe de Droit Public da Université Jean Moulin; Procuradora jurídica, chefe de gabinete da reitoria e secretária geral da USP; Professora associada da Faculdade de Direito da USP	Foi Coordenadora da Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito da USP. Presidente do conselho científico do Instituto Articule.	Secretária-adjunta de ensino superior e Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.
Paulo Sergio Kakinoff	Conselho Deliberativo	Graduado em Administração de empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduado em Gestão internacional	Atuou como Diretor Executivo da Volkswagen. Foi presidente da Audi Brasil e da Gol Linhas Aéreas. Atualmente é membro do Conselho de Administração da Gol	Membro do Você Muda o Brasil	Sem informação
Ricardo Ubiraci Sennes	Conselho Deliberativo	Graduado em economia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo . Mestre e doutor em ciência política pela Universidade de São Paulo (USP).	Atualmente é diretor da Prospectiva Consultoria Brasileira de Assuntos Internacionais e professor da PUC	Membro do Instituto Escolhas	Membro do Conselho de Assuntos Estratégicos da Fiesp; Centro brasileiro de relações internacionais
Ana Maria S. Diniz D'Avila	Conselho Consultivo	Graduada em Administração de empresas	Trabalhou em diversos cargos dentro do Grupo	Fundadora do Instituto Pão de Açúcar. Fundadora do Instituto	Sem informação

(grupo pão de açucar)		pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Pós-graduada em Marketing. Especializada pela Harvard Business School no programa Owner & President Management	Pão de Açúcar. Atualmente é conselheira no Instituto Península	Península. Conselheira do Parceiros da Educação	
Ana Amélia Inoue	Conselho Consultivo	Graduação em Psicologia pela PUC-SP	Superintendente do Itaú Educação e Trabalho	Dirige o Centro de Estudar Acaia Sagarana do Instituto Acaia.	Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e assessora do Ministério da Educação na coordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
Antônio Jacinto Matias (grupo itaú)	Conselho Consultivo	Graduado em Engenharia de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Pós-graduado em Administração de Empresas na EAESP-Fundação Getúlio Vargas.	Atuou como vice-presidente da FEBRABRAN. Foi presidente do quadro de diretores da Mastercard. Atualmente é vice-presidente e membro do Comitê Executivo do Banco Itaú	Membro do Conselho Curador da Fundação Roberto Marinho. Membro da Fundação Padre Anchieta. Membro do Conselho do Instituto Unibanco. Membro do conselho da Fundação Itaú Social	Sem informação
Fernando Luiz Abrucio	Conselho Consultivo	Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Mestre e	Foi pesquisador visitante do MIT. É professor e pesquisador da FGV. Parecerista das revistas	Consultor de governos e ONGs no Brasil e de Organismos Internacionais, como o BID, PNUD, Banco Mundial, UNESCO,	Sem informação

		doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo.	Fapesp, Capes e Comissão Fulbright-Brasil. É colunista político do Jornal Valor Econômico S/A. É articulista da Revista Época e editor do Blog do Jornal Estado de São Paulo	WWF. Pesquisador do Instituto Unibanco; Membro do Conselho de Governança do Instituto Natura	
Jair Ribeiro	Conselho Consultivo	Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo e em Economia pela FAAP. Mestre em Direito pela Universidade da Califórnia em Berkeley.	Foi presidente do Banco Chase Manhattan Brasil. Foi fundador e presidente do CPM Braxis. Foi acionista e membro do Conselho Diretor do Sertrading. Foi Co-CEO do Banco Indusval. Atualmente é investidor e parceiro do Proz Educação e membro do Conselho Administrativo do Alicerce Educacional	Idealizador e presidente do Casa do Saber. Fundador da Associação Parceiros da Educação. Membro do Instituto Paula Sousa	Foi membro do Conselho de Educação do estado de São Paulo. Atualmente é membro do Comitê de Gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Maria Lucia Meirelles Reis (Instituto Faça Parte)	Conselho Consultivo	SEM INFORMAÇÕES	SEM INFORMAÇÕES	Presidente do Instituto Ana Rosa. Foi diretora Administrativo-financiera do TPE. Foi membro do Faça Parte e do Instituto Brasil Voluntário. Fundadora do Centro de Voluntariado de São Paulo. Conselheira do Instituto Rodrigo Mendes	SEM INFORMAÇÕES
Mozart Neves Ramos (UFPE)	Conselho Consultivo	Graduado em química pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, doutor em química pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado	Foi professor e reitor da UFPE. Foi Secretário de Educação de Pernambuco. Atualmente é Professor Titular da Cátedra da USP	Foi Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna	Presidente e membro do Consed e membro do Conselho Nacional de Educação

		em Química pela Politécnica de Milão - Itália			
Rodolfo Villela Marino	Conselho Consultivo	Graduado em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP. e Economia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Estudos do Desenvolvimento e em Economia e Filosofia The London School of Economics and Political Science	Atualmente é diretor vice-presidente do Itaúsa e presidente da Elekeiroz.	Membro do integra a Sociedade Cultura Artística. Membro do Instituto Cultural Itaú. Membro do Instituto para Estudos do Desenvolvimento Industrial	Sem informação
Américo Mattar	Conselho Fiscal	Graduação em Engenharia de Produção pela UNIP e em Comércio Exterior. Pós-graduação em Gestão de Projetos	Diretor presidente da Fundação Telefônica Vivo; Atuou na Whirlpool e Citibank nas áreas de atendimento ao cliente e comercial	Diretor presidente da Fundação Telefônica Vivo	Sem informação
Anna Maria Temoteo Pereira	Conselho Fiscal	SEM INFORMAÇÃO	Parte da assessoria da Presidência Museu de Arte Moderna de São Paulo.	Diretora Presidente Vice da Associação Comunitária Despertar;	Sem informação
Gilberto Bagaiolo Contador	Conselho Fiscal	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO
Junio Fuentes	Conselho Fiscal	Bacharel em Administração Pública pela EAESP-FGV-SP; Mestre em Administração pela Universidade de São Paulo;	Professor dos cursos de Teoria de Carteiras, Avaliação de Empresas e Finanças Corporativas do Laboratório de Finanças da Fundação Instituto	SEM INFORMAÇÃO	Sem informação

		Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo.	de Administração (Labfin-FIA), FIPECAFI, e Saint Paul Institute of Finance. Professor do curso de Teoria da Decisão para o MBIS da PUC-SP.		
Jorge Gerdau Johannpeter (grupo gerdau)	Conselho de Fundadores	Graduação em direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Ex-presidente do Grupo Gerdau; Membro do conselho de administração do Grupo Gerdau; Membro da Academia Internacional da Qualidade, da Academia Brasileira da Qualidade e integra o Conselho da Fundação Nacional da Qualidade.	Membro do conselho da Fundação Iberê Camargo; Conselho da Parceiros Voluntários; vice-presidente do Conselho da Fundação Bienal do Mercosul; fundador do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade e do Movimento Brasil Competitivo.	Membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo Federal; Membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Industrial (CNDI)
Daniel Feffer (grupo Suzano Celulose)	Conselho de Fundadores	Graduação em Direito pela Universidade Mackenzie . Especialização em Administração de Empresas na Fundação Getúlio Vargas (FGV), em Harvard University, Massachusetts Institute of Technology (MIT), LBS-London Business School e IMD.	Atualmente é Vice Presidente do Conselho de Administração da Suzano Papel e Celulose	Presidente da Fundação Filantrópica Arymax; Presidente do Instituto Ecofuturo; Membro do Conselho do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial; Membro do Conselho do Movimento Brasil Competitivo; Membro do Conselho da FIESP; Presidente e membro do Conselho da International Chamber of Commerce Brasil.	Assistente de gabinete da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.
Danilo Santos de Miranda (SESC)	Conselho de Fundadores	Graduado em Filosofia e em Ciências Sociais. Especialista	Diretor Regional do Sesc São Paulo. Atua como Conselheiro em diversas entidades	Comitê Diretor do Fórum Cultural Mundial. Integra os conselhos do Itaú Cultural, do Museu de	Sem informação

		em ação cultural. Especialista em gestão empresarial pelo International Institute for Management Development. Realizou estudos complementares na Pontifícia Universidade Católica e na Fundação Getúlio Vargas.	brasileiras	Arte de São Paulo, do Museu de Arte Moderna de São Paulo, da Art for the World e da International Society for Performing Arts, entre outros.	
Jayme Sirotsky	Conselho de Fundadores	Graduação em Direito incompleta pela Universidade de Passo Fundo	Presidente emérito do Grupo RBS	Fundador, diretor-presidente do Instituto Jama. Ex-presidente da Associação Nacional de Jornais. Ex-presidente da Associação Mundial de Jornais. Membro da Sociedade Interamericana de Imprensa	Sem informação
Luis Norberto Pascoal (Grupo DPaschoal)	Conselho de Fundadores	Formado em Administração de empresas na RCS-Wharton e “Owner President Management (OPM) em Harvard.	Diretor presidente da Fundação Educar e da DPaschoal	Fundador e diretor presidente da Educar. Foi presidente da Fundação FEAC	Sem informação
Milú Villela (Grupo Itaú)	Conselho de Fundadores	Graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialização em psicologia educacional.	Foi presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Fundadora da Escola Caracol e da Associação Comunitária Despertar	Foi presidente do Itaú Cultural. Foi Presidente do Comitê Brasileiro do Ano Internacional do Voluntário. Foi Embaixadora da Boa Vontade da Unesco	Sem informação
Viviane Senna	Conselho de	Graduação em psicologia	Presidente do Instituto Ayrton	Presidente do Instituto Ayrton Senna.	Integrante do Conselho do

(Instituto Ayrton Senna)	Fundadores	pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialização em psicologia Junguiana pelo Instituto Sede Sapientiae da Universidade Católica.	Senna; Foi psicoterapeuta de adultos e crianças;		Desenvolvimento Econômico e Social
Wanda Engel Aduan	Conselho de Fundadores	Doutora em Educação pela PUC-RJ; Mestre em Educação pela UFRJ; Pós-graduada em Pedagogia e Civilização, pelo Centre International D'Etudes Pedagogiques , na França.	Atualmente diretora do Instituto Synergos Brasil	Foi Secretária Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro (SMDS/RJ),Foi chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foi Diretora Executiva do Instituto Unibanco. Foi membro do Conselho Internacional de Liderança Feminina, dos EUA. Foi delegada na Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social e na Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação e Xenofobia e chefe da delegação do Brasil na Assembleia Mundial do Envelhecimento, todos promovidos pela ONU.	Foi ministra da Assistência Social. Foi responsável pelos programas Bolsa Alimentação, Bolsa Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Coordenou o Cadastro Único de Famílias Pobres