



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
CIÊNCIAS HUMANAS**

PATRICIA KOZUCHOVSKI DARÉ

**A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A
PARTIR DO DISCURSO NEOLIBERAL**

Florianópolis, SC

2019

PATRICIA KOZUCHOVSKI DARÉ

**A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A
PARTIR DO DISCURSO NEOLIBERAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sandra Noemi
Cucurullo Caponi

Co-Orientadora: Dr. Maria Fernanda Vàsquez

Florianópolis, SC

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Daré, Patricia Kozuchovski

A definição das Políticas Públicas Educacionais
Brasileiras a partir do discurso Neoliberal / Patricia
Kozuchovski Daré ; orientador, Sandra Noemi Cucurullo
Caponi, coorientador, Maria Fernanda Vásquez, 2019.

182 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Ciências Humanas. 2. Educação. 3. Políticas Públicas
Brasileiras. 4. Neoliberalismo. I. Noemi Cucurullo Caponi,
Sandra. II. Vásquez, Maria Fernanda. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

Patricia Kozuchovski Daré

Título: A definição das políticas públicas educacionais brasileiras a partir do discurso neoliberal.

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Guillermo Folguera
Universidad de Buenos Aires

Prof. Dr. Fernando Hellmann
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Márcia Mazon
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Ciências Humanas.

Prof^a. Dr^a. Eunice Sueli Nodari

Prof^a. Dr^a. Sandra Noemi Cucurullo Caponi

Florianópolis, 2019.

Este trabalho é dedicado a todas as crianças que me permitiram perceber que o fracasso não existe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente meu agradecimento a professora orientadora Sandra Noemi Cucurullo Caponi, que me acolheu e me incentivou durante toda a minha caminhada no doutorado, e por sua imensa capacidade de me fazer refletir e analisar os fenômenos sob vários ângulos diferentes.

A professora coorientadora Maria Fernanda Vásquez por sua confiança e disponibilidade, e por se fazer presente em momentos fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas contribuições no decorrer de minha trajetória pelo doutorado.

Aos professores Guillermo Folguera, Fernando Helmann e professora Márcia da Silva Mazon pela disponibilidade de leitura e participação da banca.

A todos os colegas do grupo de pesquisa de Estudos em Sociologia, Filosofia e História das Ciências da Saúde, pelas discussões e leituras que certamente se fazem presentes nesta tese.

A minha família, em especial a minha mãe, que se manteve sempre disposta a me auxiliar durante todos os períodos difíceis nesta trajetória.

Ao meu esposo e companheiro Alessandro, por acreditar em mim muito mais do que eu mesma acreditava, e, por sempre, ainda mesmo que cansado, me incentivar a seguir para que tão logo o fim chegasse.

A minha querida Ana, que nunca questionou minha ausência.

Aos meus queridos amigos Luana Wedekin, Fernando Helmann e Daniel Maurício de Oliveira Rodrigues por todo o incentivo a pesquisa e à docência, mas também por todo carinho durante os anos que a docência nos permitiu.

E, por fim, aos meus colegas professores, por todo apoio e acolhimento durante a minha caminhada neste doutorado.

RESUMO

Historicamente as políticas públicas educacionais brasileiras foram estabelecidas por diferentes instituições, com objetivos heterogêneos e a partir de múltiplas configurações políticas. Em especial, as reformas políticas a partir da década de 1990, introduzidas ao sistema educacional brasileiro alteraram de modo significativo a educação tornando-se uma temática importante na agenda das discussões sobre o sistema educacional. Os ajustes estruturais introduzidos no campo educacional repercutiram em significativas mudanças no âmbito conceitual e estrutural das políticas públicas educacionais brasileiras, configuradas a partir de um novo modelo de gestão escolar espelhado na empresa, pautado na lógica da competitividade, da eficiência e da produtividade, discurso fortemente endossado por organismos internacionais. Estes últimos influenciaram diretamente as políticas públicas educacionais brasileiras, que apoiadas nas orientações das conferências mundiais e dos relatórios sobre a educação, incorporaram um discurso utilitarista que auto responsabiliza os sujeitos por seu desempenho. A tese pressupõe que as políticas públicas educacionais brasileiras ao incorporarem o discurso neoliberal e a teoria do capital humano, resultaram em uma nova reconfiguração do sistema educacional, baseado em um modelo de formação que permitiu emergir uma nova infância e um novo sujeito, particularmente capaz de atender as novas demandas do mercado. Neste sentido, o que se pretende analisar nesta tese é o discurso que permitiu a reconfiguração da educação básica, e, que introduziu um novo modelo de gestão educacional, de onde emerge esta nova infância, própria para atender às demandas da vida contemporânea. Sendo necessário assim, compreender como as ideias neoliberais se consolidaram na educação brasileira traduzindo-se em políticas educacionais, bem como, analisar a influências dos organismos internacionais nas agendas educacionais brasileiras, mas também, conhecer o discurso e as estratégias neoliberais que foram utilizadas como referência para a constituição das políticas públicas educacionais brasileiras. Diante do exposto, decorre que o neoliberalismo articulado a teoria do capital humano introduziu uma categoria particular de discurso, baseado na competitividade e na eficácia, permitindo não somente a transformação da educação brasileira, mas dos sujeitos que nela estão inseridos. Em específico a educação básica, que foi reconfigurada para formar um sujeito com uma neoinfância disciplinada e normatizada por um discurso que exalta a competitividade e o desempenho, onde o sucesso e o fracasso são exclusivamente decorrentes de suas escolhas na vida.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Neoliberalismo. Capital Humano.

ABSTRACT

Historically, Brazilian educational public policies were established by different institutions, with heterogeneous objectives and based on multiple political configurations. In particular, the political reforms introduced from the 1990s on in the Brazilian educational system significantly altered education, becoming an important theme on the agenda of discussions about the Brazilian educational system. The structural adjustments introduced in the educational field resulted in significant changes in the conceptual and structural scope of Brazilian educational public policies, shaped by a new model of school management mirrored in the organization of a company, based on the logic of competitiveness, efficiency and productivity, a discourse strongly endorsed by international organizations. These directly influenced Brazilian educational public policies, which, supported by the orientations of the world conferences and the education reports, incorporated a utilitarian discourse that makes individuals responsible for their own performance. In this dissertation I support the idea that Brazilian educational public policies, incorporating neoliberal discourse and the human capital theory, resulted in a new reconfiguration of the educational system, based on an education model that allowed the emergence of a new childhood and a new individual, particularly capable of meeting the new market demands. In this sense, what I intend to analyze in this dissertation is the discourse that allowed the reconfiguration of basic education and introduced a new model of educational management, from which emerges this new childhood, suitable to meet the demands of contemporary life. Thus, it is necessary to understand how neoliberal ideas were consolidated in the Brazilian education translated into educational policies, as well as to analyze the influence of international organizations on Brazilian educational agendas, but also to better understand the discourse and neoliberal strategies that were used as references for the constitution of Brazilian educational public policies. Given the above, it follows that neoliberalism, articulated with human capital theory, introduced a particular category of discourse, based on competitiveness and effectiveness, allowing not only the transformation of Brazilian education, but the individuals that are inserted in it. Specifically, the basic education, which was reconfigured to shape individuals with a neo-childhood disciplined and normalized by a discourse that exalts competitiveness and performance, where success and failure are exclusively the result of their own choices in life.

Keywords: Education. Public policies. Neoliberalism. Human capital.

RESUMEN

Históricamente las políticas públicas educacionales brasileñas fueron contituidas por diferentes instituciones, con objetivos heterogéneos y a partir de múltiples configuraciones políticas. En especial, las reformas políticas de la década de 1990, introducidas al sistema educacional brasileño cambiaron significativamente la educación convirtiéndose en una temática importante en la pauta de discusiones sobre el sistema educacional brasileño. Los ajustes estructurales introducidos en el campo educacional dieron como resultado cambios significativos en el entorno conceptual y estructural de las políticas públicas educacionales brasileñas, configurado a partir de un nuevo modelo de gestión escolar reflejado en la empresa, basado en la lógica de competitividad, eficiencia y productividad, un discurso fuertemente respaldado por organizaciones internacionales. Este último influyó directamente en las políticas públicas educativas brasileñas, que respaldado por las directrices de las conferencias mundiales y los informes educativos, incorporó un discurso utilitario que culpa a los sujetos por su rendimiento. La tesis supone que las políticas públicas educativas brasileñas al agregar la incorporación del discurso neoliberal y la teoría del capital humano dieron como resultado una nueva reconfiguración del sistema educativo, basado en un modelo de capacitación que permitió emerger una nueva infancia y un nuevo sujeto, particularmente capaz de satisfacer las nuevas demandas del mercado. En este sentido, lo que pretendemos analizar en la tesis es el discurso que permitió la reconfiguración de la educación básica, y que introdujo un nuevo modelo de gestión educativa, del que emerge esta nueva infancia, para satisfacer las demandas de la vida contemporánea. Por lo tanto, entendiendo cómo las ideas neoliberales se consolidaron en la educación brasileña traduciéndose en políticas educativas, así como para analizar las influencias de las organizaciones internacionales en las agendas educativas brasileñas, pero también, para conocer el discurso y las estrategias políticas neoliberales que se utilizaron como referencia para la constitución de instituciones educativas brasileñas. Dado lo anterior, se deduce que el neoliberalismo articuló la teoría del capital humano introdujo una categoría particular de discurso, basado en la competitividad y la eficiencia, permitiendo no solo la transformación de educación brasileña, pero de las personas que se insertan en ella. En particular la educación básica fue reconfigurada para formar un sujeto con una neoinfancia disciplinada y estandarizado por un discurso que exalta la competitividad y el rendimiento, donde el éxito y el fracaso se deben únicamente a sus elecciones en la vida.

Palabras clave: Educación. Políticas públicas. Neoliberalismo. Capital Humano.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Caracterização da Instituição Ayrton Senna e da Fundação Lemann | 110 |
| Quadro 2 – Ações e projetos do Instituto Ayrton Senna | 120 |
| Quadro 3 – Ações e projetos da Fundação Lemann | 122 |

LISTA DE ABREVIATIVAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
PPP Parceria Público Privada
RBE Revista Brasileira de Educação
IDORT Instituto de Organização Racional do Trabalho
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IPES Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
OEA Organização dos Estados Americanos
UNESCO Organizações das Nações Unidas, para a Educação Ciência e Cultura
FMI Fundo Monetário Internacional
BM Banco Mundial
BID Banco Internacional de Desenvolvimento
OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
UNICEF Fundação das Nações Unidas para a Infância
Pnud Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIB Produto Interno Bruto
PNE Plano Nacional de Educação
SESI Serviço Social da Indústria
ONU Organização das Nações Unidas
ICSID Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC Ministério da Educação

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

PISA Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

ONG Organização não governamental

PPP Parceria Público Privada

OS Organização Social

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

OSCIP Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OSC Organização da Sociedade Civil

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS ATRAVÉS DA HISTÓRIA | 26 |
| 3 | DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988 Á DÉCADA DE 1990: A EMERGÊNCIA DAS IDEIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO | 32 |
| 4 | A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS AGENDAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL | 39 |
| 4.1 | A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EDUCAÇÃO COMO PANACEIA DA SOCIEDADE | 39 |
| 4.2 | RELATÓRIO DELORS: UMA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIA | 51 |
| 4.3 | CÚPULA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO DE DAKAR: DO FINANCIAMENTO A AVALIAÇÃO | 59 |
| 5 | O DISCURSO NEOLIBERAL NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS | 70 |
| 5.1 | SOBRE A CONCORRÊNCIA E A COMPETÊNCIA | 70 |
| 5.2 | AUTO RESPONSABILIZAÇÃO E A MERITOCRACIA | 78 |
| 5.3 | PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS NA EDUCAÇÃO: UM MODELO DE ESTRATÉGIA NEOLIBERAL | 84 |
| 5.4 | O PRIVADO PARCEIRO DO PÚBLICO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DAS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS (PPP) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 105 |
| 6 | O DISCURSO NEOLIBERAL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DE UM SUJEITO-CRIANÇA | 136 |
| 6.1 | A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA GÊNESE DO HOMEM NEOLIBERAL | 136 |
| 6.2 | A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: O ITINERÁRIO DO HOMEM NEOLIBERAL | 141 |
| 6.3 | A REGULAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL: A AVALIAÇÃO COMO TECNOLOGIA DE CONTROLE | 146 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 164 |
| | REFERÊNCIAS | 172 |

1 INTRODUÇÃO

As reformas políticas aplicadas ao sistema educacional desde a década de 1990, que vem alterando de modo significativo a educação brasileira em todos os seus níveis, tem se tornado um ambiente importante na agenda das discussões sobre o sistema educacional no Brasil. A partir da década de 1970 o Brasil deu início a um conjunto importante de ajustes estruturais no campo da educação, priorizando um ensino direcionado à organização do trabalho, em particular, para a produção e formação de trabalhadores capacitados à para atender a demanda das indústrias. Concomitante a isso se estabeleceu uma série de normativas que visavam à desobrigação e descentralização do Estado no campo educacional, sendo esta dimensão fundamental e introdutória ao estabelecimento das reformas neoliberais almeçadas.

As reformas foram aprofundadas e na década de 1990 presenciamos significativas mudanças no âmbito conceitual e estrutural das políticas educacionais brasileiras, que caracterizaram o processo de reorganização e modernização do Estado, configurando-se na execução de um novo modelo de gestão escolar, pautado na lógica da competitividade, da eficiência e da produtividade, próprios de um sistema capitalista neoliberal que nesta década estava em ascensão. (SILVA, 2015). O neoliberalismo introduziu paulatinamente os regimes de internacionalização, desregulamentação e desestatização da economia, recebendo grande apoio e financiamento de organismos internacionais, que sob a tutela de orientações neoliberais influenciaram as reformas educacionais brasileiras realizadas neste período. Assim, a década de 1990 foi particularmente importante, demarcando o período inicial das investigações desta pesquisa. Pondera-se ainda que este espaço de tempo foi fortemente estimulado e reforçado pela globalização, onde as práticas e os discursos globais pretenderam mudanças nas políticas educacionais, com vistas a sustentação de uma economia neoliberal que produzisse um ambiente particular para consumidores e produtores. Resultou, assim, em transformações nas subjetividades dos sujeitos, reestruturando e conferindo outra forma de pensarmos e fazermos as coisas, inclusive modificando as próprias possibilidades de quem devemos ser. (BALL, 2011).

As novas orientações sob as quais o Estado brasileiro passou a se reorganizar pautaram-se em mudanças na função do próprio Estado, que a partir de então passou a ser compreendido como uma “empresa” capaz de criar condições e espaços de concorrência, uma vez que seria o princípio motor capaz de trazer todos os benefícios para a sociedade, segundo a concepção neoliberal. O movimento que introduziu as reformas estruturais promovidos por Margaret Thatcher e Ronald Regan estimulou a substituição da administração pública com ênfase no

direito público para uma gestão que privilegiou o direito comum da concorrência, concretizando-se como um passo importante para a aceitação pública de que todos os problemas sociais poderiam ser traduzidos como fracassos da própria administração estatal.

O mercado que na década de 1980 era considerado o vetor de progresso e da prosperidade, bem como provedor de empregos, transformou-se em um modelo a ser seguido, e, portanto, sua ideologia, suas técnicas de gestão e seus métodos de avaliação deveriam ser transportados para os espaços públicos, levando consigo a promessa da prosperidade. A Grã-Bretanha, assim como os Estados Unidos, inauguraram todo um conjunto de crenças e práticas que deram origem ao gerencialismo, apresentando-o como uma fórmula universal de resolução dos problemas sociais. Este cenário foi acrescido da opinião pública, mobilizada a partir de um discurso sistemático sobre os desperdícios, abusos e privilégios dos quais o Estado supostamente usufruía. (DARDOT; LAVAL, 2016). Entretanto, Dardot e Laval (2016, p. 291) destacam que a reforma gerencial ocultou o que de fato era essencial,

[...] introduzir as disciplinas e as categorias do setor privado, intensificar o controle político em todo o setor público, reduzir tanto quanto possível o orçamento, suprimir o maior número possível de agentes públicos, reduzir a autonomia profissional de algumas profissões (médicos, professores, psicólogos, etc) e enfraquecer os sindicatos do setor público – em resumo, fazer na prática a reestruturação neoliberal do Estado.

Assim, todo um conjunto de práticas gerenciais foi introduzido ao sistema educacional, corroborado pela retórica da necessidade de dinâmicas reformadoras, forma pela qual o neoliberalismo se apresenta à educação, introduzindo a ideia de que se encontram ali as soluções ideais. Desta forma, este novo modelo escolar e educativo que parece se impor na contemporaneidade está fundamentado em uma “sujeição mais direta da escola à razão econômica”, tornando a competitividade um dogma dos sistemas educativos. (LAVAL, 2004, p. 03). A escola transformou-se em um centro de formação de indivíduos competitivos, aqueles capazes de se adaptarem com flexibilidade e de manterem-se desejosos por uma inextinguível formação, mobilizando saberes cada vez mais numerosos, formando uma reserva de conhecimentos e competências designadas como capital humano. A teoria do capital humano parece ter se tornado o centro das doutrinas em educação, traduzindo uma tendência do capitalismo contemporâneo que nutre e mantém o neoliberalismo. (LAVAL, 2004).

A ideia da incorporação de qualificações que podem ser adquiridas pela sua formação mediadas pelo sistema educacional, ou pela experiência profissional, desde que sejam bem valorizadas pelo mercado, passou a ser muito apreciada por organismos internacionais, bem como entre os governos ocidentais. Segundo Laval (2004), a teoria do capital humano tem uma

função importante para os Estados, pois permite justificar economicamente as despesas destinadas ao setor educativo, uma vez que o custo benefício dos serviços é de grande valia para as agendas políticas. Dado o poder explicativo desta teoria e a legitimação em que fornece aos gastos com educação no preparo dos indivíduos para a vida profissional, a teoria do capital humano se tornou um dos fundamentos correntes das políticas educacionais, sob forte incentivo de organismos multilaterais de fomento, financiamento e assessoramento aos governos.

A teoria do capital humano, que surgiu em meados da década de 1950 na Escola de Chicago, revelou-se em resposta a crise econômica dos Estados Unidos, que passou a redefinir profundamente as relações de trabalho, bem como a função da educação. A hipótese era de que a melhora da qualidade de vida e do bem-estar das pessoas dependia de suas habilidades inatas e ou adquiridas, passíveis de aperfeiçoamento, por meio de investimentos basicamente produzidos nos espaços educacionais. (SILVA, 2015; GADELHA, 2013b). Conforme Pires (2015), a teoria do capital humano pode ser entendida como um elemento da concepção neoliberal, visto que aproxima as relações entre educação e trabalho primando fundamentalmente pelo investimento pessoal, logrado por meio da educação, da pesquisa e do treinamento, com vistas ao aumento de sua produtividade e de sua performance. Desta forma, a capacitação dos indivíduos parece se tornar um fator primordial para o aumento dos rendimentos individuais, que posteriormente poderão ser ampliadas ao setor público. Para Schultz (1973), é necessário investir em capital humano para o progresso econômico, cabendo à educação a responsabilidade de uma economia sustentável. A educação seria então a fonte principal da prosperidade econômica, organizada em ações com capacidades para desvelar o potencial de uma pessoa, o que significa se aperfeiçoar moral e mentalmente, para que se torne capaz de fazer escolhas individuais e sociais, e de agir em conformidade com as regras que o preparem para uma profissão, por meio de um doutrinação sistemático. (SCHULTZ, 1973).

Esta nova forma de conceber e administrar a educação deu origem a uma série de mecanismos e estratégias, com vistas à garantia da manutenção da competitividade. As técnicas avaliativas foram reestruturadas para assegurar a competitividade dentro do próprio sistema educacional, possibilitando, por exemplo, o estabelecimento de *rankings* educacionais globais. Em decorrência deste cenário, a produção de informações e monitoramento padronizado foram intensificadas, primando pela identificação de indicadores de resultados sobre a qualidade da educação no Brasil. Criou-se então o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja prioridade é de avaliar o sistema educacional brasileiro. O SAEB passou por ciclos de desenvolvimento, mas fundamentalmente tinha como objetivo gerar informações sobre a qualidade da educação e fornecer subsídios para a criação de políticas educacionais

capazes de atuar no enfrentamento dos problemas escolares. A avaliação da qualidade dos serviços em educação poderia garantir a lógica da competitividade, bem como introduzir a meritocracia como elemento fundamental na articulação das políticas educacionais, posicionando os sujeitos como responsáveis pelo progresso econômico. As avaliações padronizadas poderiam permitir, ainda, a identificação do quanto cada um está se esforçando e se empenhando na busca pelo êxito, assegurando desta forma, a sujeição da educação às exigências do mercado. Esta perspectiva centraliza no sujeito a responsabilidade sobre o progresso econômico, atribuindo a ele a incumbência por seu sucesso e fracasso no decorrer de sua vida. A educação foi deslocada da esfera política para o campo do mercado, criando uma lógica de competitividade, que se sustentará a partir do esforço individual baseada em critérios meritocráticos. E, para construir este mercado educacional, foi necessário elaborar basicamente duas estratégias: (i) estabelecer um mecanismo de controle e de avaliação da qualidade dos serviços educacionais, e (ii) associar e sujeitar a produção educacional às exigências do mercado.

Nas últimas décadas do século XX a educação se transformou em fonte de investimento, disciplinada por agendas estabelecidas a partir da articulação e cooperação internacional que se expressaram em tendências, pelas quais foram dirigidas as políticas educacionais. E, particularmente, a partir da década de 1990 as concepções neoliberais permaneceram atuantes no campo educacional, essencialmente sustentadas por agências internacionais, assegurando a ideia de que a escola deverá se constituir em um território de produção de capacidades de trabalho. Para Silva (2015), Dardot e Laval (2016), os acordos com as agências internacionais, direcionadas ao âmbito educacional seguem a orientação de um modelo econômico baseado em uma razão neoliberal articulada com as concepções da teoria do capital humano que influenciaram fortemente as decisões em várias instâncias da educação.

Em decorrência deste cenário, a educação passou a ser alvo de volumosos projetos financiados por agências internacionais e, especificamente, o conjunto destas reformas econômicas estiveram voltadas ao ensino fundamental, entendido como a chave para o enfrentamento do fracasso escolar, uma vez que os maiores índices de evasão, reprovação e dificuldade de aprendizagem estavam localizados nas crianças que cursavam o ensino fundamental. (SAVIANI, 2008). De acordo com Patto (2015), a temática do fracasso escolar esteve presente em nossa história educacional durante muitas décadas, mas foi nas décadas de 1980 e 1990, quando a escola deslocou sua atividade a serviço da expansão do capital, aspirando à capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho, que este fenômeno ganhou maiores proporções. No momento em que a lógica sobre a educação se voltou para a formação de um

trabalhador capaz de atender as demandas do mercado, tratou-se, de priorizar a oferta, e, portanto, a ênfase recaiu sobre as políticas voltadas ao ensino fundamental, justamente com objetivo de se formar mão de obra minimamente qualificada ao mercado de trabalho, respondendo, destarte, as exigências do neoliberalismo. Estabelece-se assim uma dinâmica de governo que se vale da educação para produzir determinados modos de ser dos sujeitos, em particular as crianças, que cada vez mais são sugestionadas por um discurso empresarial difundido desde as instâncias globais até as locais, atravessando as políticas públicas educacionais para alcançar os bancos escolares. Um discurso que, como poderá ser verificado, introduzirá a lógica e a inteligibilidade própria das empresas, que animam os indivíduos a buscarem por meio da educação um espaço social criado pela concorrência. Tal discurso que se tornou hegemônico resultou em sustentar os pressupostos e as promessas neoliberais. (MONTAÑO, 2010).

No Brasil, as reformas empreendidas trouxeram variados desdobramentos que, conforme Dale (2013), fizeram surgir uma ampla gama de mecanismos e combinações de mercado, principalmente destinados as políticas sociais, responsáveis pela diversidade das formas adotadas pelo mercado educacional. Segundo Montaña (2010), as organizações sociais vêm se destacando e progressivamente estão se convertendo em instituições promotoras de atividades sociais e científicas. O crescimento das entidades públicas não estatais, sem fins lucrativos, tem sido corroborado por um conjunto de leis e regulamentações que fomentam e normatizam suas parcerias com o Estado, criando desta forma um novo padrão de resposta às sequelas sociais, propiciando a manutenção das estratégias neoliberais e de reestruturação de capital. As Parcerias Público Privadas (PPP) exercem uma função fundamental de difusão do discurso neoliberal para a educação, sendo que seu incentivo por meio do Estado essencialmente é motivado por,

[...] retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial. (MONTAÑO, 2010, p. 23).

Acredita-se que as parcerias público privadas brasileiras podem refletir e servir de exemplos sobre como o discurso neoliberal está sendo difundido no campo educacional, e, portanto, impactando diretamente na formação das crianças, servindo de modelo de análise para as discussões empreendidas nesta pesquisa.

Desta forma, cabe ressaltar que a pesquisa ora tratada se constitui em um estudo crítico que parte da hipótese de que o discurso neoliberal, articulado com a teoria do capital humano, introduziu uma categoria particular de discurso, baseado na competitividade e na eficácia, criando um cenário propício para a transformação, não somente do sistema educacional brasileiro, mas também na formação das crianças, com vistas à constituição de um sujeito capaz de assumir para si a responsabilidade de seu desempenho. A tese pressupõe que as políticas públicas educacionais brasileiras, ao incorporarem o discurso neoliberal e a teoria do capital humano, resultaram em uma nova reconfiguração do sistema educacional, baseado em um modelo de formação que permitiu emergir um sujeito particular capaz de atender as novas demandas do mercado.

Isto posto, o objetivo então pretendido foi de analisar o discurso que permitiu a reconfiguração da educação básica, e, que introduziu um novo modelo de gestão educacional, de onde emerge uma nova infância, própria para atender às demandas da vida contemporânea. Assim sendo, competirá a esta pesquisa compreender como as ideias neoliberais se consolidaram na educação brasileira, traduzindo-se em políticas educacionais, bem como analisar as influências dos organismos internacionais nas agendas educacionais brasileiras, mas também, conhecer o discurso e as estratégias neoliberais que foram utilizadas como referência para a constituição das políticas públicas.

Acredita-se que estas reflexões sejam necessárias para que se possa formar um pensamento crítico e analítico fundamentalmente sobre as formas pelas quais a educação está sendo abordada na sociedade brasileira, direcionado a uma melhor compreensão da educação contemporânea e de seus desdobramentos para a infância. Para isto, torna-se imperativo reconhecer o impacto que as políticas educacionais sofreram, com a adoção de prescrições e normas do campo econômico, originários de uma matriz de inteligibilidade neoliberal, fato que resultou no gradual esvaziamento dos propósitos sociais da educação, designando um modelo escolar que passou a conceber a educação com um bem privado de valor econômico.

As mudanças no campo educacional foram fortemente suggestionadas por um discurso neoliberal, que segundo as elucidações de Laval (2004), Silva (2015) e Dardot e Laval (2016), tiveram particular influência das agências internacionais, que a partir da década de 1990 mantiveram-se muito próximas de países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, com um objetivo específico de financiar o progresso em vários setores da sociedade, mas em especial, a educação. O fato de as políticas educacionais serem motivadas por instruções de organismos internacionais capazes de produzir interferências sobre a própria concepção da escola, do conhecimento escolar e de formulação dos currículos, torna-se tema suficientemente

especial para ser analisado, como vistas a compreensão dos impactos de possíveis desdobramentos que atingirão os indivíduos que utilizam do serviço educacional. Igualmente importante, analisar a produção das políticas públicas educacionais, como elas são gestadas, em quais cenários elas nascem, e, sobretudo, quais são as razões de suas origens. Pois assim, como sugere Shiroma, Garcia e Campos (2011), as reformas educacionais empreendidas no Brasil devem nos levar a um exame pormenorizado dos espaços e dos contextos em que as políticas são produzidas, ou seja, o contexto que as influenciou, bem como aquele que deu origem ao próprio texto, a forma com que as políticas são implementadas, ou seja, o seu contexto na prática, e a produção dos efeitos que são os desdobramentos do contexto dos resultados e das estratégias políticas empregadas.

Sob este ponto de vista, caberá compreender o conjunto de interesses, valores e ideologias que encobrem as concepções formadoras das políticas públicas educacionais, representando grande valor à medida que podem elucidar parte do comportamento adotado pelo sistema educacional, que como sugere Ball (2011), tem se sustentado diretamente em uma lógica de economia neoliberal. Da mesma maneira, ressalta-se também a relevância das investigações sobre a teoria do capital humano, que desenvolveu uma forma de repensar todas as dimensões da sociedade, entre elas a educação, baseada no aumento da produtividade dos indivíduos, e, portanto, capazes de gerar impactos positivos na economia global. Sob esta ótica, os sujeitos devem ser permanentemente instigados a se flexibilizarem e se moldarem de acordo com as exigências do mercado, incorporando esta temática no processo de formação pela escola. É significativo, desta forma, compreender os constituintes da produção deste discurso sobre a educação, que parece ser ocupado por significados e sentidos originários de outras áreas, além da educação.

Resulta neste sentido ser fundamental a investigação do discurso neoliberal, que permite produzir, como sugere Dadot e Laval (2016), tipos de subjetividades que levam as pessoas a se comportarem e se relacionarem com os outros e consigo a partir da norma da concorrência, tendo no modelo da empresa um padrão a ser seguido. A relevância destas análises se faz ainda mais evidente ao considerarmos que o discurso neoliberal, ao definir normas da vida e sobre a vida, concebe um novo sujeito, um sujeito neoliberal que é solicitado a empreender a si mesmo, sendo de sua responsabilidade todo o sucesso e o fracasso, com comprometimentos e consequências que parecem ainda estarem sendo delimitados e conhecidos.

Para este fim, esta pesquisa foi organizada em seis capítulos, acrescidas das considerações finais, por meio dos quais pretende-se validar a tese, mas sobretudo estimular o

debate e a capacidade de cultivarmos a reflexão sobre os vários aspectos que constituem a formação dos indivíduos no interior do sistema educacional brasileiro.

O primeiro capítulo refere-se a presente introdução, seguida pelo segundo capítulo, que foi dedicado a uma revisão da história da educação brasileira, no intuito de conhecer os processos educativos em seus vários momentos históricos. O início das análises sobre educação no Brasil deu-se a partir de 1548, período considerado por Saviani (2013), o primeiro período de surgimento das ideias pedagógicas, seguidos até 1980 em particular quando entra em vigor a nossa atual Constituição Federal em 1988. Mesmo considerando que o marco temporal desta pesquisa demarca seu início na década de 1990, acredita-se na relevância dos eventos que marcaram anteriormente a trajetória das políticas públicas educacionais brasileiras, que por certo não estão dissociadas dos fatos contemporâneos.

O terceiro capítulo está dedicado a um maior detalhamento do surgimento das ideias neoliberais na educação brasileira, a partir da vigência da Constituição Federal Brasileira de 1988. Tratou-se nesta seção de revigorar a condição da educação enquanto categoria integrante do social, como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, mas também de analisar o discurso presente na própria constituição que endossa a tendência produtivista do sistema educacional, revelando assim um cenário propício para a introdução e consolidação das ideias neoliberais.

Na sequência, o quarto capítulo, apresenta uma análise documental dos principais relatórios reconhecidos mundialmente, que orientam as políticas públicas educacionais no Brasil. Esta seção destina-se especificamente em examinar as práticas discursivas, bem como os elementos que resultam dele, os quais foram utilizados para fomentar as políticas públicas educacionais brasileiras. Restou analisados o relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada no ano de 1990, o Relatório Delors do ano de 1993, e por fim, o relatório da Cúpula Mundial de Educação realizada no ano de 2000.

Além destes, o quinto capítulo tratou particularmente de analisar o discurso empregado pelo neoliberalismo na constituição das políticas públicas educacionais brasileiras, identificando as técnicas que endossam o discurso do mercado como estratégia de um projeto neoliberal. O discurso utilizado fundamenta-se na concorrência, na aquisição de determinadas competências, na auto responsabilização dos sujeitos e na meritocracia. Esta seção foi dedicada ainda à análise do gerencialismo, em específicas àquelas reformas empregadas no sistema educacional, que permitiram o encolhimento dos espaços e dos limites entre o setor público e o setor privado, ampliando as possibilidades de difusão do discurso neoliberal para a educação.

No sexto capítulo serão apresentadas as características do discurso neoliberal, que articulado com a teoria do capital humano, foram fundamentais na formação de um “sujeito criança” neoliberal. Analisa-se as concepções da teoria do capital humano presentes na formação deste sujeito, bem como, o seu itinerário de formação e a forma pelo qual este sujeito é regulado, apresentando as avaliações como tecnologias de controle.

E, por fim as considerações finais onde retoma-se a tese apresentada nesta pesquisa, bem como, apresenta-se ainda algumas indagações frutos das análises críticas possibilitadas por este trabalho, cujas respostas não puderam ser elucidadas neste tempo de pesquisa empreendido. Mas que certamente serão esclarecidas por outros pesquisadores, empenhados em dar luz ao movimento e as repercussões do neoliberalismo no Brasil, em especial no campo da educação.

O percurso metodológico adotado nesta presente pesquisa representa o curso intelectual, o modo de organização e exposição das análises, condicionadas ao objeto de pesquisa, que neste caso refere-se à repercussão do discurso neoliberal na educação básica brasileira. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, aplicando-se predominantemente, segundo Minayo (2010, p. 57), ao “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões”, os quais são produtos de interpretações realizadas pelos próprios sujeitos, especialmente no que toca as suas vivências, a construção de si mesmos, de seus pensamentos e seus sentimentos. A autora saliente, ainda, que este tipo de abordagem serve melhor às investigações bibliográficas e documentais, pois permitem expor e desvendar processos sociais que carecem de amplas análises, proporcionam a construção de novas abordagens sobre o assunto, assim como a revisão e a criação de novas concepções durante as investigações.

Portanto, esta pesquisa se caracteriza quanto aos seus procedimentos como uma pesquisa bibliográfica e documental. A primeira, de caráter bibliográfico, destaca-se por oferecer meios para explorar, não somente os problemas já conhecidos, mas também de novas áreas onde os impasses e os dilemas ainda permanecem ou não foram totalmente esgotados, e, portanto, merecem que as informações ainda sejam tratadas. (GIL, 2019). Somados a esta questão, Marconi e Lakatos (2006, p. 71), especificam que “a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

No tocante as fontes de dados, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), elucidam que esta modalidade de pesquisa, a bibliográfica, pode utilizar como fonte de dados documentos de domínio científico, como livros, periódicos, ensaios artigos e outros, proporcionando ao pesquisador o contato direto com as obras específicas que tratam do tema em questão. Os

autores consideram ainda no que se referem às fontes, que devem ser prioritariamente de origem secundária, ou seja, informações que já foram analisadas e manipuladas por outros estudiosos, e que por isso já são de domínio científico.

Dito isso, esclarece-se que nesta pesquisa considerou-se como fonte de dados: livros cuja temática tratassem do objeto de estudo, artigos científicos prioritariamente da Revista Brasileira de Educação (RBE), sendo selecionados a partir de um recorte temporal com intervalo do ano de 1995 até o ano de 2016. Considerou-se ainda como critério de seleção os artigos cujos temas estivessem articulados com o objeto de pesquisa, sendo selecionados após leitura dos respectivos resumos. Além destes, foram selecionados também artigos, teses e dissertações nos bancos de dados como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi realizada a partir das seguintes palavras chaves: neoliberalismo, capital humano, neoliberalismo e educação básica, capital humano e educação e políticas públicas educacionais brasileiras e neoliberalismo.

No que refere à pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2006) e Gil (2019), caracterizam-na como uma modalidade de pesquisa onde a fonte de coleta de dados se restringe aos documentos, escritos ou não, sendo constituídos por fontes essencialmente primárias. Conforme Capêlo *et al* (2009), pode-se considerar documento aquelas práticas produzidas pelo homem que se apresentam como indícios de suas ações e que permitem revelar suas ideias, opiniões e formas de viver. No campo educacional, considera-se que os documentos de linguagem verbal e escrita formam um conjunto de fontes muito significativas, pois permitem uma investigação mediada por documentos que poderão possibilitar a compressão de certos fatos sociais, fenômenos e discursos presentes no campo educacional. De acordo com Gil (2019), na pesquisa documental a modalidade mais frequente de documento é constituída por texto escritos em papel, entretanto, torna-se cada vez mais usual, a utilização de registros em meios eletrônicos nos seus mais diversos formatos. Ainda no que se refere ao uso de documentos como fonte de dados, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esclarecem que o seu uso deve ser valorizado, pois a riqueza de informações neles contidos permitem a extração e o resgate da compreensão do objeto de pesquisa, a partir de um contexto histórico e sociocultural, favorecendo a observação do processo de maturidade e de desenvolvimento dos indivíduos, grupos e práticas.

As fontes primárias analisadas foram compostas pelos seguintes documentos: 1) Constituição Federal Brasileira; 2) Consenso de Washington; 3) Conferência Mundial de Educação Para Todos; 4) Relatório Delors; 5) Relatório da Cúpula Mundial da Educação; 6)

Plano Nacional de Educação (2001); 7) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (1997 e 2001); 8) Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995); 9) Lei n. 9.637/1998; 10) Lei n. 9.790/1999; 11) Lei n. 13.019/2014; 12) Relatório anual do Instituto Ayrton Senna do ano de 2019 e 13) Relatório anual da Fundação Lemann do ano de 2019.

O marco temporal estabelecido de análise dos dados a partir averiguação dos documentos, deu-se a partir do ano de 1990, por se tratar de um período de forte influência do neoliberalismo no Brasil, compreendendo, neste ínterim, um intervalo de tempo correspondente a um processo de desenvolvimento e consolidação das políticas públicas educacionais sob a lógica do neoliberalismo, assim como da teoria do capital humano. Uma vez que as fontes primárias e secundárias foram estabelecidas e o marco temporal definido, cumpri ainda estabelecer o referencial ou marco teórico adotado para a realização desta pesquisa.

O referencial teórico adotado aqui se refere a um conjunto de ideias, teorias e concepções de certos pesquisadores que permitiram estabelecer um discurso crítico e argumentativo sobre os achados. Dito desta forma, o referencial teórico adotado para esta pesquisa foi fundamentalmente norteado pelas discussões e argumentos animados pelos autores Pierre Dardot e Christian Laval, prioritariamente de sua obra *A nova Razão do Mundo. Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal* do ano de 2016, e da obra de Christian Laval, do ano de 2004, *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Nestas obras os autores defendem a ideia de que o neoliberalismo é, sobretudo, uma forma de pensar as coisas a partir de uma matriz econômica, que funda uma racionalidade capaz de ordenar as ações e as condutas de governantes e governados, tomando como fundamento a lógica da concorrência e o modelo de empresa como padrões de subjetivação dos sujeitos.

Em específico na obra de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo aparece como uma *razão do capitalismo contemporâneo*, que se articula a partir de discursos, práticas e dispositivos capazes de redefinir contornos e formas de se governar, pautados na concorrência entre os sujeitos. Suas pesquisas demonstraram que a ascensão de políticas com características conservadoras e neoliberais determinadas a implantar programas capazes de reduzir a superinflação, ampliar os lucros e, por conseguinte, estimular o crescimento econômico, aparece como uma resposta à crise econômica e social fortalecendo e dando corpo ao neoliberalismo, trazendo, assim, uma série de desdobramentos nos âmbitos político, econômico e social, que transformaram as sociedades a partir de uma forma de governar que influenciou diretamente a formação dos sujeitos.

Para os autores, o neoliberalismo não deve ser abreviado somente à ideia de que as leis do mercado são autossuficientes para o controle da economia, pois, a ênfase está no princípio da criação de um “sistema normativo” altamente capacitado para “orientar internamente a prática efetiva dos governos e das empresas e, para além, deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.15). Para responder as oscilações econômicas seria então necessário um sujeito com capacidades adaptativas que se tornará, portanto, objeto de políticas públicas direcionadas ao ajustamento desse sujeito. Neste cenário, tornam-se imprescindíveis políticas de âmbito educacional no sentido de qualificarem os indivíduos para esta nova economia, que não deverá ser particular benefício da elite, mas devem ser praticadas em massa, cujos resultados deverão produzir indivíduos melhores adaptados e capazes de enfrentar a concorrência generalizada para viver de forma independente.

Os autores se pautam na compreensão de que o neoliberalismo é capaz de introduzir novos formatos de relações sociais, criar condições de estar na vida, novas soluções para os conflitos, além de inaugurar uma subjetivação renovada. Funda-se, desta forma, uma nova existência normatizada pelo princípio concorrencialista, certificada pela competição, estabelecendo um cenário onde as relações sociais passam a ser espelhadas no modelo de mercado, impelindo os sujeitos a se admitirem como uma empresa. O mercado não é mais visto como um “ambiente natural”, mas sim um espaço elaborado a partir de estímulos psicológico, competências e habilidades específicas, ou seja, é transformado em um símbolo de “autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140). Desta forma, institui-se então um sujeito empreendedor de si, “um ser dotado de espírito comercial”, que atenderá aos propósitos contemporâneos neoliberais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

Na obra, *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Christian Laval faz uma análise da escola enquanto lugar de produção e formação dos sujeitos, considerando o que ele chamou de “a nova ordem escolar”, argumentando que este novo formato da escola teve sua origem tanto nas sucessivas reformas, como nos discursos dominantes que produziram tais transformações. Trata enfaticamente da forma pela qual o neoliberalismo irá se apresentar, em especial a escola, como uma solução ideal e de caráter universal para todas as contradições e males do campo educacional. As teses e argumentos propostos pelo autor direcionam-se ao fato de que o neoliberalismo se incumbirá de estratégias que permitiram que a escola se adapte a economia capitalista, a partir da introdução da lógica de mercado no campo educativo, do mesmo modo que novas formas de poder gerencial para dentro da escola.

Dardot e Laval (2016) e Laval (2004), apresentam em ambas as obras que esta gestão de si, articula-se com um certo desenvolvimento pessoal que visam a transformação dos sujeitos nos mais diversos domínios de sua vida. Tais dimensões podem se tornar “recursos”, qualidades que serão úteis para o melhoramento de seu desempenho, e, portanto, vivificam a teoria do capital humano, na medida em que compreendem que a ampliação das competências individuais pode refletir maiores ganhos de produtividade. Neste sentido, a teoria do capital humano também se consubstanciou em um marco teórico para esta pesquisa.

Sendo assim, as obras de Theodore W. Schultz *O Capital Humano. Investindo em Educação e Pesquisa* do ano de 1973 e *Investindo no povo. O segredo econômico da qualidade da população* do ano de 1987 foram também obras que direcionaram as análises desta pesquisa. Na década de 1950, quando o termo Escola de Chicago surgiu, representando às convicções de alguns professores influenciados pelo modelo econômico neoclássico e defensores do livre mercado, emergiu também a teoria do capital humano.

Na obra *O Capital Humano. Investimentos em educação e pesquisa*, o autor desenvolve sua tese, a partir da negligência do pensamento econômico em explorar, segundo ele, duas classes de investimentos importantes para compreender a modernidade, o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no público. Fundamentalmente, o autor pautou seus argumentos no fato de que o crescimento econômico das sociedades está intimamente ligado aos investimentos na educação, sendo por meio dela que os sujeitos poderão adquirir e ou ampliar seu capital. Os conhecimentos adquiridos que resultam em melhores habilidades e capacidades, detém um valor econômico tal, capaz de fazer aumentar de forma considerável a produtividade das sociedades. Assim, a educação se tornou o grande eixo que concentrou a maior parte das análises de Theodore W. Schultz. Para ele, entender a pesquisa e a educação como uma atividade de investimento seria nuclear para suas conclusões sobre a exuberante economia presente naquele momento. A qualificação e o aperfeiçoamento das capacidades da população asseguradas pela educação elevariam a capacidade de produzir dos trabalhadores, e os lucros poderiam resultar em melhorias para a economia como um todo. Nesta perspectiva, a educação se tornaria o principal eixo condutor, capaz de viabilizar o desenvolvimento de capital humano, visto que, seria por meio dela que as pessoas poderiam se tornar mais produtivas, aumentar seu desempenho, e, portanto, maximizar seu capital.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS ATRAVÉS DA HISTÓRIA

No Brasil, as políticas públicas educacionais foram estabelecidas por diferentes instituições, com objetivos heterogêneos e a partir de múltiplas configurações políticas. O percurso traçado por elas foi fortemente marcado pela influência de alguns países, que ao serem reconhecidos como exemplos de modelos de economia e progresso, tornaram-se parceiros na captação de recursos financeiros para os investimentos destinados à educação. A partir disso, entende-se que as políticas públicas educacionais hoje vigentes são o resultado da incorporação de décadas de história, que se metamorfosearam, mas que mantêm em seu núcleo a ideia de que a educação é a chave para o desenvolvimento econômico do país.

Muito embora o marco temporal desta tese seja delimitado *a priori*, admite-se que o limite teórico utilizado não está abstraído dos acontecimentos históricos que o antecederam, e por esta razão, os dados temporais não serão somente interpretados por si mesmo, mas também pela natureza das forças que o materializaram e lhe deram forma. Deste modo, supõe-se ser adequado contextualizarmos a trajetória das políticas educacionais brasileiras, pois, mesmo considerando que nesta pesquisa não se tratará do período integral de seu desenvolvimento, assume-se que a história da educação no Brasil, anterior a Constituição Federal Brasileira de 1988, é coadjuvante no processo de elaboração das políticas educacionais do século XXI.

Segundo Saviani (2013) e Barros, Martins (2014), acredita-se que o primeiro documento que tratou das políticas educacionais no Brasil, teve sua aparição nos Regimentos de Dom João III, publicados no ano de 1548, com o intuito de orientar as intervenções do governador geral do Brasil, Tomé de Souza. Em 1549, chegam ao Brasil, um governador, padres e jesuítas, sendo, estes últimos, responsáveis pelas ações educativas, que inicialmente foram direcionadas a catequese. Assim, pertencia ao rei de Portugal, a manutenção do ensino, que basicamente foi efetivada pelo envio de verba destinada as vestimentas dos jesuítas. Com o objetivo de ampliar os investimentos na educação, nos anos seguintes, em 1564 a Coroa portuguesa adotou o plano de redizima, onde dez por cento dos impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser designados aos colégios jesuíticos, vislumbrando um ciclo mais próspero. Até este momento, temos uma configuração baseada em um ensino público, pela origem de seus recursos, mas com características de privado, se considerarmos que a infraestrutura, as diretrizes pedagógicas, o currículo e as formas de avaliação estavam sob e administração dos jesuítas. Nesse interim, após a expulsão destes, no ano de 1759, o montante de alunos de todas as instituições não somava 0,1% da população brasileira, demonstrando o desgaste do trabalho realizado pelos

jesuítas no âmbito educacional. O último período da educação colonial no Brasil refere-se à fase pombalina, reforma educacional realizada pelo marquês de Pombal, que foi de 1759 até 1808, caracterizado pela inserção de aulas régias, mantidas pela Coroa. Com inspiração iluminista, as reformas pombalinas se colocaram em oposição aos ideários religiosos dando origem a uma versão de educação pública estatal, que tinham por efeito posicionar Portugal “a altura do século XVIII”. (SAVIANI, 2013, p. 32).

Precisamente na conjuntura do Primeiro Império, no ano de 1823, em uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, aparecem mais claramente as tratativas sobre a importância de leis específicas para a educação. Na ocasião, os debates pleiteavam resultados urgentes e de ordem prioritária, no sentido de dar providências para um sistema de escolas públicas, a partir de um plano comum que deveria ser implementado no emergir do novo Estado. (SAVIANI, 2013). Assim, em outubro de 1827 aprovou-se a lei das escolas de primeiras letras, sendo considerado um marco no desenvolvimento da educação brasileira. (SAVIANI, 2013; BARROS; MARTINS, 2014).

No período que marcou o Segundo Império, de 1840 até 1888, a média anual dos investimentos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, sendo estes, destinados, especificamente à educação primária e secundária, constituindo um capital insignificante, mesmo no momento que a educação adquiria status de maior importância na sociedade. Haja vista que não seria possível promover um sistema de educação, sem os devidos financiamentos, seguiu-se com algumas propostas de criação de impostos, pois, já que a população pagava pelas despesas de água e estradas, bem como para todos os melhoramentos locais, então seria justo que contribuísse também para a educação. (SAVIANI, 2008). No entanto estas propostas não se efetivaram e o Brasil permaneceu acumulando um enorme déficit no que tange ao sistema educacional. Por conseguinte, a educação inscreve-se na Primeira República de 1889 até 1930, de forma estagnada, com progressivo aumento dos índices de analfabetismo, mantendo a desobrigação do governo central sobre o ensino público, ratificado pela primeira Constituição Republicana de 1891, que delegava aos Estados brasileiros criar instituições de ensino secundário e superior, permanecendo omissa no que se refere ao ensino primário. Sob estas circunstâncias, foram os Estados brasileiros que iniciaram o desenvolvimento do ensino, por meio da difusão das escolas primárias no Brasil. O Estado de São Paulo tomou a frente deste processo, quando introduziu em 1880, uma abrangente reforma educacional, estimulando posteriormente outros Estados brasileiros. (SAVIANI, 2008).

Já na Segunda República de 1930 até 1936, a influência dos lucros sobre a exportação do café resultou no aumento da população nacional, acompanhado do processo de

complexificação social. A industrialização no Brasil tomou maiores proporções, e a burguesia industrial passou a absorver os princípios fordistas direcionando-os no sentido de “submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando inclusive sua vida íntima”. (SAVIANI, 2013, p. 190). Na continuidade do projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial, no ano de 1931 originou-se o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que atuou fundamentalmente na elaboração das políticas públicas de reorganização da educação, entre elas a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis do ensino industrial, secundário e comercial. (SAVIANI, 2013).

Entre os anos de 1930 e 1936 foram criados, também, o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, desenhando então um plano nacional de organização da educação no Brasil, sendo corroborado pela Constituição Federal de 1934, que garantia a educação como direito de todos. Posteriormente, na República Nova, com a redemocratização do país, e a publicação da Constituição Federal de 1946, a educação passou não só a ser um direito, mas também um dever, na medida em que se instaurava a obrigatoriedade de minimamente se completar o ensino primário. (BARROS; MARTINS, 2014). Neste cenário, estabelece-se ainda, competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, atribuindo-se ao ministro da Educação e Saúde, foi o responsável por constituir uma comissão para a elaboração de um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Após dois anos de discussões, o projeto foi apresentado ao líder do governo na Câmara, entretanto, não foi aprovado. Cabe ressaltar, que grande parte dos integrantes da comissão responsável pelo projeto da LDB eram adeptos do movimento da Escola Nova que primava por uma perspectiva modernizadora da educação se fazia eminentemente presente nas discussões, motivo pelo qual foi em parte materializado no projeto final. (SAVIANI, 2013).

Passados treze anos, em 1961 aprovou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e que entre outras deliberações, contemplou a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que deveria trazer em seu bojo, um caráter descentralizador e de orientação liberal, almejado pelos pioneiros da Escola Nova. (SAVIANI, 2013). Evidenciou-se neste período uma mobilização da classe empresarial, pretendendo maior proximidade com as ações a os atores políticos, interferindo em várias áreas, entre as quais a educação, propriamente dita. Cabe destacar uma das experiências considerada exitosa desta mobilização, a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), no ano de 1961, fundado por um grupo de empresários articulados com empresas multinacionais, que permaneceu em intensa atividade durante dez anos. Parte da metodologia desenvolvida pelo IPES incluía promover a doutrinação,

por meio da guerra psicológica, fundamentalmente se utilizando de estratégias de comunicação de massa, destinados entre outros grupos, ao estudantil, com o intuito de fragmentar os interesses populares. (SAVIANI, 2013). Entre outras ações na área da educação, o IPES promoveu dois grandes eventos, como aponta Saviani (2013), o Simpósio da Reforma da Educação e o Fórum - A educação que nos convém. E, para nortear os debates do simpósio foi criado um texto básico, onde se encontravam algumas diretrizes, que tinham em seu núcleo os recentes estudos sobre economia da educação, baseados no argumento de que os investimentos educacionais seriam formas de garantir o aumento da produtividade e da renda do país. Neste sentido, a ênfase incidiu sobre as peculiaridades da teoria do capital humano,

[...] na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior; introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido a utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2013, p. 344-345).

O estabelecimento do regime militar no Brasil no ano de 1964, foi acompanhado do propósito de um desenvolvimento econômico com segurança, e neste sentido a ineficiência do sistema de ensino, que de acordo com Saviani (2013), se revelava pela insuficiência no atendimento a demanda da população em idade escolar, e os volumosos índices de evasão e repetência, apresentava-se como um impedimento ao avanço econômico e, portanto, deveriam ser superados. A proximidade cada vez maior entre Brasil e os Estados Unidos e a presença marcante de empresas internacionais, repercutiu na introdução do modelo organizacional que as regulava. Assim, em detrimento da necessidade de aumento da demanda dos trabalhadores e da elevação do rendimento do sistema escolar, adotou-se o modelo organizacional dos Estados Unidos e das empresas internacionais que aqui chegavam como exemplo a ser seguido na educação.

A admissão deste novo modelo organizacional no sistema de ensino no Brasil pode ser focalizada no ano de 1967, marcada pelo início das discussões da reforma do ensino superior, mesmo ano em que o livro “O valor econômico da educação”, de Theodore Schultz foi publicado, e também pelo lançamento de uma coletânea com o título “Desenvolvimento, trabalho e educação” que reuniu textos originados de organismo oficiais como, por exemplo,

Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organizações dos Estados Americanos (OEA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), que substancialmente tratavam de um modelo econômico para a educação. (SAVIANI, 2013). Neste momento, criou-se um grupo de trabalho para a elaboração do projeto da reforma universitária que precisava responder as exigências de dois grupos com ideais incompatíveis, de um lado a demanda dos estudantes e professores, que buscavam, entre outros aspectos, maior autonomia das universidades e ampliação dos investimentos em pesquisa, de outro modo, o grupo de trabalho também deveria atender as expectativas dos aliados ao regime militar vigente na época, que se propuseram a aproximar o ensino superior ao sistema de mercado, de acordo com o projeto político de modernização, acompanhando a demanda do capitalismo internacional. E foi sob esta ótica que as reformas educativas da lei universitária, das diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e a da criação do Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral) foram fundadas. (MARTINS, 2009; SAVIANI, 2013).

A concepção produtivista da educação e a intensificação das relações capitalistas deixou sua marca no ano de 1969, quando a reforma universitária entrou em vigor, instituída pela Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que conforme Martins (2009), estabelecia condições para a ampliação do ensino privado estruturado em um modelo de empresas educacionais que se destinavam ao alcance de lucros para atender as demandas do mercado educacional, transformando as premissas do ensino superior, que antes se ancoravam no ensino e pesquisa, mas que agora, se voltavam para uma clientela de consumidores educacionais.

De acordo com Saviani (2013), esta tendência foi fortemente influenciada pela teoria do capital humano, largamente difundida para o campo da educação. Suas concepções foram incorporadas a legislação no que tange a educação, principalmente no que se referem à eficiência, produtividade e pelo dogma da maximização dos resultados com o mínimo de despesa. Em vista disso nasce à segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação, no ano de 1971, sob a Lei Federal nº 5.692, que manteve um ideário tecnicista que aos poucos foi tornando-se o discurso oficial. Nas décadas seguintes, mesmo diante das perspectivas de melhora do ensino a partir da LDB, o cenário mantinha-se pessimista, pois de mil crianças matriculadas na primeira série, 526 mantinham seu itinerário seguindo para a segunda série, e destas, somente 180 crianças terminavam a oitava série. Tais dados demonstravam a dificuldade de manter-se um fluxo equilibrado de entrada e saída dos alunos, representando uma grande retenção deles, podendo inclusive resultar em um refluxo, uma vez que eram mantidos nas primeiras séries, em detrimento da repetência. (PATTO, 2015). Mas, muito embora a LDB tenha padecido de

algumas críticas, ela se manteve presente estabelecendo padrões nas políticas educacionais até a Nova República iniciada no ano de 1985.

Contudo, na chegada da década de 1980, o Brasil apresentava proporções altíssimas de índices de reprovação e evasão escolar, revelando o que já havia sido anunciado na década de 1930. (PATTO, 2015). Isto posto, no início desta década o país encontrava-se com a maioria das crianças matriculadas nas séries iniciais, sem perspectivas de avançar para as séries futuras, deste modo o desejo de uma educação para todos que se esboçava neste período ainda representava somente uma promessa.

3 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988 À DÉCADA DE 1990: A EMERGÊNCIA DAS IDEIAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

A Constituição pode ser compreendida como a lei máxima de um Estado, podendo constituir-se em um documento escrito ou não, que tem por premissa básica organizar a estrutura do próprio Estado, bem como ditar seus fundamentos e objetivos primários. Bem por isso, a Carta Maior contém um arcabouço de princípios explícitos e implícitos que asseguram, entre outros direitos, as garantias fundamentais de seu povo. A Constituição, portanto, é:

[...] um sistema de normas jurídicas, escritas ou costumeiras, que regula a forma do Estado, a forma de seu governo, o modo de aquisição e o exercício do poder, o estabelecimento de seus órgãos, os limites de sua ação, os direitos fundamentais do homem e as respectivas garantias. (SILVA, 2007, p. 37-38).

A atual Constituição brasileira, denominada Constituição da República Federativa do Brasil, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, em decorrência do processo de redemocratização do país. Recebeu o apelido de Constituição Cidadã exatamente pelo propósito de assegurar o exercício aos direitos sociais, individuais, de liberdade, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça e tem entre seus objetivos os valores supremos de uma sociedade justa e fraterna. É isso que sugere o preâmbulo da Carta Magna de 1988. (SILVA, 2007).

O sistema educacional brasileiro é instrumento importante neste processo, aliás, está norteado por diversas premissas contidas na Constituição Federal de 1988. Encontra-se menção à educação em diversas partes da Carta Magna, merecendo destaque o *caput* do artigo 6º, que aponta indiscutivelmente o direito social à educação. Esta previsão normativa consta no capítulo denominado “Dos Direitos Sociais”, que faz parte do Título “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”. (SILVA, 2007). De onde se retira que a educação é direito social, portanto, de todos, sendo uma das garantias fundamentais do povo brasileiro.

Não só, pois a Constituição Federal possui um capítulo dedicado à educação, a cultura e ao desporto, cujo destaque também é merecido. A matéria está no Título VIII da Constituição Federal, denominado “Da Ordem Social”. Nesta parte da Carta Magna, especificamente no artigo 205, faz alusão à educação como direito de todos e dever do Estado:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205).

Preconiza ainda, que o ensino deverá ser ministrado a partir dos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (BRASIL, 1988, art. 206).

No art. 208 institui como dever do Estado com a educação, à garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, art. 208).

Sublinha-se, no artigo acima, inciso segundo, a competência do Estado para a progressiva universalização do ensino médio gratuito, reabrindo o debate sobre uma tendência mundial, que visa o consecutivo aumento dos requisitos de escolarização para o desenvolvimento de um processo produtivo, gradativo e automatizado, que segundo Oliveira (1999), os países desenvolvidos já efetuaram ou se encontram avançando para esta transição. No Brasil, o presidente eleito no ano de 1989 encontrou um país em crise, passando por uma profunda recessão, inflação alta e agravamento da dívida externa. Passou a comandar a nação rumo à modernidade, ganhando força de aliados dos setores mais conservadores da sociedade. Nesta ocasião deu-se prosseguimento a uma agenda de reformas para promover a reorganização estrutural do Estado Brasileiro em direção aos ideais neoliberais. (SAVIANI, 2013).

Será neste cenário, em que a tendência produtivista do sistema educacional, voltado às demandas do mercado aparecerá de forma mais contundente, e com isso a partir dos anos de 1990, se observará maior presença dos organismos internacionais nas formulações das políticas públicas educacionais no Brasil. E muito embora fosse necessário dar cumprimento às normativas estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, observaremos que a natureza do projeto societário que se inicia nesta década será de ordem neoliberal, sob a justificativa dos necessários ajustes estruturais, inserindo uma concepção modernizadora do país, bem como, de

caráter monetarista. (GARCIA, 2010; FRIGOTTO, 2011). Nesta concepção, o Estado seria o principal fator limitante para o desejado desenvolvimento do país, e por esta razão algumas reformas seriam necessárias. O discurso sobre a modernização, desenvolvimento sustentável e a possibilidade de crescimento econômico tão almejados pela sociedade brasileira, transmitia a população a importância da realização de ajustes estruturais e uma ampla reforma de Estado que seriam promovidas com base em uma ideologia neoliberal que já despontava na Europa. (MACIEL, 2008).

A crise do capitalismo que despontou no final de década de 1970 tornou-se uma das maiores preocupações das grandes lideranças do mercado mundial, sendo necessário buscar alternativas que pudessem superar os problemas de ordem econômica e social. O neoliberalismo apareceu como uma medida de alto potencial para a saída da crise, sendo consolidado a partir dos anos de 1970, alcançando seu auge na Inglaterra em 1979 com Margareth Thatcher, chegando ao ano de 1980 nos Estados Unidos da América com Ronaldo Reagan e em 1982 na Alemanha com Helmut Khol. (MACIEL, 2008). Assim, o neoliberalismo inaugurou sua trajetória no mundo, por meio de três grandes potências mundiais que irão dar capilaridade aos seus ideais instaurando uma nova ordem mundial.

Esta nova ordem parte de uma premissa fundamentada na economia globalizada, ou seja, uma forma de mundialização do capital que implicará na abertura de fronteiras para as movimentações internacionais. Neste sentido, a globalização mostra-se como um fenômeno capaz de diminuir os limites entre as cidades, os países e os continentes, que impõe o global, uniformizando e padronizando as políticas, tornando-se um espaço fecundo de divulgação dos ideais neoliberais,

Como conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais, e ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival. (SANTOS, 2011, p. 63).

Neste caso, esta face da globalização cabe bem ao projeto neoliberal, pois desloca uma condição local, hierarquicamente superior, como no projeto neoliberal adotado pelos Estados Unidos, para outro ente em posição de dominado, ou hierarquicamente inferior, no caso dos países da América Latina, visto que, estes países estão mais suscetíveis às determinações e ajustes impostos por agências internacionais de financiamento, como parte de renegociação da dívida externa.

“A globalização, longe de ser consensual, é, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos”, (SANTOS, 2011, p. 27), e será neste campo

preponderante que a globalização irá impor a sua face dominante, e que também a legitimará. O Consenso de Washington ou Consenso Neoliberal é um exemplo do senso comum de interesses hegemônicos, que por intermédio de suas prescrições determinaram um conjunto de ações capazes de estabelecer o futuro da economia mundial. (SANTOS, 2011).

Na década de 1990 deu-se início a reestruturação econômica nos países da América Latina que inspiradas no neoliberalismo, e sob o amparo da globalização, admitiram o Consenso de Washington, que estabeleceu entre suas políticas a limitação da regulação do Estado sobre a economia, à abertura para investimentos estrangeiros, e a sujeição dos Estados nacionais às agências multilaterais. (MACIEL, 2008; SANTOS, 2011). Assim, parecia não haver outra medida a ser tomada, para que os países marginais, como o Brasil, entrassem na era da globalização e pudessem sustentar o desenvolvimento e crescimento pretendido. Segundo Garcia (2010, p. 447),

A “novidade” e o “esquecimento” que tem acompanhados os discursos da globalização e da reforma são estratégias discursivas que investem no apagamento do passado e o desenho do futuro, contribuindo para a fabricação de um novo senso comum que considera o rumo do capitalismo e da história como algo inevitável e inexorável.

No ano de 1989, o Institute for International Economics convocou funcionários do governo norte-americano, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para dar início a um ciclo de debates e de avaliações das reformas econômicas dos países da América Latina, bem como analisar suas experiências. As conclusões sobre os debates realizados neste encontro deram origem a um compilado de princípios, chamado de Consenso de Washington. Registrou-se nesta ocasião, que as reformas iniciadas nos países da América Latina foram exitosas, com exceção do Brasil e do Peru. Isto posto, ratificou-se as orientações de princípios neoliberais, fortemente recomendadas pelo governo norte-americano por meio de entidades internacionais presentes nestes países, impondo-os a adesão das reformas como condição para concessão de financiamentos nas mais variadas áreas em que atuavam. (BATISTA, 1994; GARCIA, 2010). O Consenso de Washington, expressão criada por John Williamson, economista membro do Institute for International Economics, demarcou a atuação na esfera política e econômica, estabelecendo uma série de parâmetros, de natureza neoliberal que serviram de alicerce para todas as medidas adotadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), destinados aos países da América Latina, relativo à intensificação do desenvolvimento econômico. (BATISTA, 1994; GARCIA, 2010). Mesmo estabelecido na década de 1980, os

princípios norteadores do consenso só começaram a ser efetivos e de forma generalizada na América Latina nos anos de 1990, com a elaboração do Plano Brady, cuja função se deu em torno das renegociações da dívida externa, que estavam condicionadas a implementação das políticas estabelecidas no consenso. (BATISTA, 1994).

As instruções de ordem neoliberal, já vinham sendo transmitidas no início da administração de Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos, com muita capilaridade, sendo absorvida por uma grande parcela das elites políticas, empresariais e intelectuais, cujo discurso se centralizou na questão da modernidade, atraindo cada vez mais esta parcela da população. (BATISTA, 1994). O Brasil assolado pela crise da dívida externa e pelo governo recentemente eleito, comprometido com plataformas fundamentalmente neoliberais, cedeu aos postulados consolidados no Consenso de Washington. (BATISTA, 1994). Os argumentos e as estratégias que perseguiram os países da América Latina, em especial o Brasil com relação ao cumprimento das regras estabelecidas no consenso, invocaram um sentimento de debilidade em todo país. O discurso da inexistência de alternativas as propostas neoliberais, como se estas fossem as únicas capazes de permitir a retomada do desenvolvimento, da inserção na economia e do acesso ao Primeiro Mundo, conforme Batista (1994) parecia ser unísono.

Os arranjos para o alcance da modernidade na América Latina foram prioritariamente econômicos, e as reformas políticas, apesar de serem desejáveis, não constituíram, em si, uma condição para a obtenção de cooperações internacionais. Neste sentido, conforme Batista (1994, p. 11), “a democracia não seria, pois, um meio para se chegar ao desenvolvimento econômico e social, mais um subproduto do neoliberalismo econômico”, desta forma o capitalismo liberal demonstrava sua primazia em detrimento da democracia. As orientações do Consenso de Washington não tinham interesse em zelar pelas áreas sociais como a educação, saúde e a distribuição de renda, não por considerá-las merecedoras de segunda análise, mas sim, por conceber que os ajustes nestes campos seriam consequências da liberalização econômica preconizada. (BATISTA, 1994). Como está ratificado nas dez áreas de avaliação, descritas no documento do consenso: (1) disciplina fiscal; (2) priorização dos gastos públicos; (3) realização de reforma tributária; (4) liberalização financeira; (5) regime cambial; (6) estabelecimento de políticas comerciais liberais; (7) liberalização de investimentos estrangeiros; (8) privatização; (9) ampla desregulação da economia e (10) proteção à propriedade privada. (BATISTA, 1994; GARCIA, 2010). Cada país da América Latina deveria então se comprometer em fomentar ações capazes a dar cumprimento às diretrizes estabelecidas no Consenso de Washington, fato que implicou em desdobramentos para todos os setores da sociedade, uma vez que as recomendações convergiam para a redução do Estado e a amplificação da abertura de

importação de bens de serviço, assegurando a hegemonia do mercado auto regulável. (GARCIA, 2010; DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo, base fundamental pela qual o Consenso de Washington se sustentará, não deve ser tratado como ideológico ou como um gênero de política econômica, mas tal qual segundo Dardot e Laval (2016), como um sistema normativo que expandiu sua influência para todos os países sobrepondo a lógica do capital para todas as dimensões da vida. Pode ser entendido como uma racionalidade, um modo de pensar, estruturar e organizar as ações dos governantes e as condutas dos governados, podendo ser definido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Ademais, para o neoliberalismo, não se trata tão simplesmente de depurar a economia da intervenção pública, mas de empreender uma profunda transformação da sociedade, impondo-lhe a norma da concorrência e o modelo de empresa. A competitividade, segundo Dardot e Laval (2016, p. 27), “tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial”. Notadamente observa-se uma expansão da forma de pensar e fazer do mercado sobre toda a existência por intermédio do que se pode chamar de forma-empresa. Ou seja, o neoliberalismo se desenvolve apoiado na lógica do mercado como norma generalizada desde o Estado até as condutas e as subjetividades dos indivíduos.

Diante destas circunstâncias, o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil, nas duas últimas décadas institucionalizou modelos padronizados de orientações idênticas aos sistemas internacionais, reconhecendo a existência de uma cultura educacional mundial comum, onde substancialmente a presença de organismos internacionais tem fundamental importância na disseminação de orientações e categorias de ordem organizacional e curricular. As políticas educacionais brasileiras são norteadas por uma agenda global neoliberal que será administrada e agenciada por organismos internacionais, exercendo sua força, impondo especificidades capazes de condicionar as ações no campo da educação. (AFONSO, 2013). Assim, o modo de se fazer educação será conduzido por um modelo globalizado, meio pelo qual o discurso hegemônico neoliberal, dará contornos ao campo da educação, estabelecendo-a como um bem privado e de valor econômico. Conforme Laval (2004, p. 16),

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções.

A elaboração desse discurso será mantida pela alta vascularidade dos organismos internacionais nos países marginais, que foi amplificada a partir do Consenso de Washington, com o intuito de fazer a integração econômica mundial, facilitando a cooperação entre as nações. E mesmo que, seus discursos, não sejam exatamente convergentes, haverá um núcleo comum de ideias que irá discorrer sobre a promessa de inclusão, progresso, desenvolvimento, riqueza, igualdade e qualidade de vida a todos aqueles que se estabelecerem nas normas do mercado globalizado, materializado pelo Consenso de Washington. (GARCIA, 2010; AFONSO, 2013). Assim, organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), formam uma coalisão de poderes que exercerão determinada função política, e se farão presentes em vários países, tornando universais suas convicções, guiadas pela razão neoliberal, (KRAWCZYK, 2002; DARDOT; LAVAL, 2016) e, como observaremos no percurso das análises, a educação será solicitada a desempenhar uma função importante para a disseminação de um novo modelo humano, sobretudo com a paulatina e constante absorção subjetiva dos conceitos neoliberais.

4 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS AGENDAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

A década de 1990 foi em grande medida, um período de grandes investimentos no sistema educacional, mediados por financiamentos externos, destinados ao desenvolvimento do Brasil já que a educação começava a ser vista como a base para o progresso econômico do país. No período transitório do ano de 1988 até 1994, tal como toda esta década, a educação ocupou um lugar privilegiado, no que se refere à redefinição de sua forma de apresentação, bem como de seu significado social. Este novo arranjo educacional começou a ser moldado pelos enunciados de documentos oficiais, desenvolvidos e promovidos por organismos internacionais, com apoio de órgãos nacionais, e com a finalidade de estabelecer metas e orientações para a educação no mundo. (GARCIA, 2010). Para o campo educacional, em nível mundial, os documentos de maior importância são a Declaração de Jomtien (1990), considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, juntamente com a Convenção de Direitos da Criança (1989) e a Declaração de Salamanca (1994). (RABELO *et al.*, 2009).

Com efeito, para maior compreensão dos fatos que sucederam nas políticas públicas educacionais brasileiras, utilizar-se-á como documentos de análise a Declaração de Jomtien (1990), o Relatório Delors (1998) e o Relatório de Educação para Todos, de Dakar (2000). Trata-se de registros importantes, também, para a análise dos discursos que orientaram e conduziram as ações em educação mundialmente, e, por consequência no Brasil, além de formarem um compilado de fundamentos que paulatinamente foram introduzindo por intermédio do discurso um caráter neoliberal às políticas públicas educacionais brasileiras. Mediante o exame destes documentos, pode-se observar que há umnexo entre eles, onde cada um expõe em seu bojo um eixo discursivo que se articula com os propósitos neoliberais.

4.1 A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: A EDUCAÇÃO COMO PANACEIA DA SOCIEDADE

Em fevereiro do ano de 1989, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), tomaram a iniciativa de organizar e patrocinar uma conferência mundial de educação, considerando a necessidade de discutir sobre os altos índices

de analfabetismo e a degradação no sistema educacional mundial. Resultado disso foi que no ano de 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O documento foi assinado por todos os países presentes, entre eles, o Brasil, cujo objetivo foi estabelecer novas estratégias para o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem, além de firmar compromissos mundiais na direção de garantir que todas as pessoas tenham conhecimentos básicos primordiais ao desenvolvimento pessoal e social. A Conferência Mundial de Educação para Todos ocorreu entre os dias cinco e nove de março do ano de 1990, ocasião em que vários países se reuniram para debater a temática da educação para todos, estabelecendo metas a serem alcançadas. (UNESCO, 1998). Durante os cinco dias da conferência, foram aprovados dois textos, a Declaração Mundial de Educação para Todos e seu Plano de Ação. (UNESCO, 2000).

As principais motivações econômicas e educacionais para a realização da conferência são descritas inicialmente no preâmbulo do documento final, onde reafirmam, que toda pessoa tem direito a educação, reforçando a Declaração dos Direitos Humanos, mas reconhecendo também, que a realidade da educação no mundo ainda é precária. E, ao reconhecer este cenário, relaciona-os com alguns fatores como, a dívida externa de muitos países, com a ameaça de declínio econômico presente, com o aumento da população, com as assimetrias econômicas entre os vários países, com as guerras, com as lutas civis, com a violência e com a degradação do meio ambiente. Problemas estes que devem ser enfrentados com uma educação de qualidade para todos, uma vez que se admite que “a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação”. (UNESCO, 1998, p. 1). A educação passa então a ser tratada como fator de primordial importância para o progresso pessoal e social, com destaque para a educação básica, sendo a ela atribuída a responsabilidade de sustentar e fortalecer os níveis superiores de educação, de formação científica e tecnológica, almejando um desenvolvimento autônomo dos indivíduos. (AFONSO, 2013; BRUNO, 2011; PEREIRA, 2016).

Neste sentido, a conferência representou um marco estratégico da nova atribuição que a educação passou a desempenhar no âmbito mundial, ou seja, a educação foi adotada como dimensão necessária para a sustentabilidade dos países envolvidos com uma agenda neoliberal. E, muito embora a universalização da educação seja um direito de todos, ela trouxe em seu núcleo, um interesse capitalista que poderia se beneficiar com uma força de trabalho apta a realizar ações mais complexas e mais produtivas. À vista disso, a universalização da educação ficou subordinada às exigências do mercado de trabalho, “tanto no que se refere aos

conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos”. (BRUNO, 2011, p. 551).

E sob a perspectiva deste discurso, competiria à educação, servir de alicerce para o desenvolvimento da sociedade, principalmente no que concerne à ordem econômica. Segundo a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998, *on-line*),

A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

A dificuldade no acesso à educação, ou a educação inacessível, é tratada como causa responsável pela pobreza e pelas desigualdades sociais. A escola, enquanto parte do sistema educacional, segundo Libâneo (2016), foi incumbida de se tornar um lugar de acolhimento e proteção social, e será por meio de uma educação que satisfaça estas necessidades básicas, que se promoverá a diminuição da pobreza e a redução das exclusões sociais. A base das reformas educacionais estará diretamente vinculada à necessidade de formação de um novo indivíduo para fazer parte desta classe trabalhadora contemporânea. (BRUNO, 2011).

Além do exposto, as expectativas sobre a educação são maximizadas e extrapolam as suas virtudes, como se fosse somente pelo seu acesso que os dilemas da sociedade, entre eles a pobreza e a violência, pudessem ser superadas. E com o intuito de direcionar as ações dos países neste sentido, foram acordados objetivos e metas, que deveriam ser cumpridas, como dispostos nos seguintes artigos da Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1998):

- Art. 1 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Art. 2 Expandir o enfoque;
- Art. 3 Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- Art. 4 Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Art. 5 Ampliar os meios de apoio e o raio de ação da educação básica;
- Art. 6 Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Art. 7 Fortalecer as alianças;
- Art. 8 Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- Art. 9 Mobilizar os recursos;
- Art. 10 Fortalecer a solidariedade internacional.

Não obstante as discussões e análises introdutórias que fizeram parte da Conferência Mundial de Educação para Todos, as narrativas, mantiveram-se focadas em dois aspectos elementares, inicialmente associado à dívida externa dos países em desenvolvimento, seguido, pelo tema da necessidade de otimização de recursos para a educação fundamental. Os argumentos centralizaram-se na concepção de que os investimentos em educação poderiam garantir retornos exitosos para a dimensão econômica. Segundo Werthein (2000), se os fatores

de capital, terra e trabalho se mantivessem constantes, o ganho de um ano na média de educação da população economicamente ativa, resultaria em um acréscimo de 5,5% na taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Desta forma, os investimentos em educação poderiam garantir o pagamento das dívidas que os países em desenvolvimento adquiriram, uma vez que a educação poderia impulsionar a economia do país, gerando aumento das taxas de crescimento, então o ressarcimento do débito estaria salvaguardado. A defesa proclamada no art. 3º, da Declaração Mundial de Educação para Todos de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1998, art. 3º), estaria vinculada a uma contrapartida dos países envolvidos, que se traduziria na promoção de políticas educacionais alinhadas ou reformadas com base nos acordos firmados na conferência. O ponto central aqui é a universalização ao acesso à educação com o desígnio de ampliar o nível de escolaridade básica, para uma futura inserção no mercado de trabalho, conforme Maciel (2008), e, deste modo, possibilitar a ampliação do número de indivíduos economicamente ativos fortalecendo a economia de forma geral.

As particularidades desta educação para todos, focaram-se na aprendizagem de conhecimentos úteis, nas habilidades de raciocínio e das aptidões e valores para uma educação básica com núcleo de força centrada no alcance e nos resultados.

Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1998, art. 4º).

O discurso atribuído à educação apontava para um processo individualista detendo-se a um conhecimento utilitarista que valorizava a eficácia, o raciocínio e o resultado. Ignorava os aspectos sociais, coletivos, éticos e humanísticos próprios do conhecimento, e dava a tônica para a efetividade na aquisição da aprendizagem. A educação passou a ter um caráter competitivo, uma vez que o ideal preconizado passava pela obtenção satisfatória desta aprendizagem. (CÓSSIO, 2015; MACIEL, 2008).

Assim o modelo de educação que vai sendo formado, servirá para responder as demandas do mercado de trabalho que se apresentam cada vez mais flexíveis, e neste sentido, será vital uma formação capaz de conceber um indivíduo que possa corresponder aos parâmetros estabelecidos pelas leis do mercado. Para adaptar-se aos parâmetros estabelecidos seria necessário constituir um sistema de avaliação, já determinado no art. 4º da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998), que orientava a implementação de

métodos avaliativos do desempenho dos alunos, bem como das unidades escolares. Neste contexto, uma vez que a educação básica se constituía como “o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (UNESCO, 1998, art. 9º), as estratégias e as ações no campo educacional deveriam ser monitoradas por um sistema de avaliação, que por sua vez forneceria informações, com base nos dados estatísticos, sobre a qualidade da educação no Brasil.

Os países signatários da conferência apesar de reconhecerem que a educação é de responsabilidade prioritária e obrigatória das autoridades nacionais, estaduais e municipais, compreenderam que não seria possível dar cumprimento à totalidade das ações necessárias, sem estarem articulados e pactuados com outros setores, como os técnicos da educação, os professores, os administradores em educação, os órgãos educacionais, incluindo os do governo, organizações governamentais e não governamentais, o setor privado, comunidades locais, familiares e grupos religiosos. Conforme preconizado no art. 7º da Declaração Mundial de Educação para Todos,

Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico. (UNESCO, 1998, art. 7º).

Dá-se assim, abertura e possibilidade de participação ativa nos assuntos educacionais, não somente dos atores que protagonizam a educação, como professores, familiares, mas também as instituições privadas e os organismos internacionais. Iniciando um conjunto de práticas e relações entre as organizações internacionais e nacionais para a reformulação das políticas públicas educacionais no Brasil, sendo, a partir deste cenário, que as alianças passaram a orientar o sistema de avaliação da educação brasileira.

Paulatinamente o Estado brasileiro passou a se posicionar cada vez mais distante de suas responsabilidades com a educação, transferindo suas obrigações a outros setores, educadores, familiares, agências de financiamentos internacionais e ao próprio setor privado. De modo igual, a responsabilidade com uma educação de qualidade foi sendo pulverizada para outros setores, dividindo os encargos, que anteriormente eram de exclusividade do Estado. A regulação da educação passou a incorporar múltiplos agentes, e as agências estatais se inseriram neste modelo, de forma subordinada aos órgãos internacionais, ou seja, o Estado passou a exercer a função de mediador entre a população e as agências internacionais. (BRUNO, 2011).

As alianças e a valorização de outros setores, resultaram em uma efetiva mobilização dos recursos sustentados por organismos internacionais, comprometidos em destinar

financiamentos aos países em desenvolvimento, além de estabelecer ações que visaram à diminuição de suas dívidas, pois, conforme exposto na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998 art. 9º),

Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

Ainda em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, “os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigiram atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90”. (UNESCO, 1998, art. 10º). Em vista disso, as alianças se consolidaram com um propósito fundamentalmente econômico, fato que possibilitou a aproximação e inserção de organismos internacionais, além de ampliar o seu poder de interferência sobre as políticas públicas educacionais, uma vez que podiam barganhar com a dívida externa de cada país. Conforme Bruno (2011), a Declaração Mundial de Educação para Todos ao enfatizar a necessidade e urgência de expansão ao acesso à educação para as populações mais vulneráveis, e em conduzir os processos educativos para o trabalho, além de legitimar a ação de outros agentes na regulação da educação na esfera mundial, sem dúvida foi um marco na institucionalização de novas formas de reprodução da força de trabalho.

Atentos às orientações da conferência, o Brasil se voltou para o cumprimento dos objetivos fixados, com vistas a universalização do ensino fundamental e a diminuição do analfabetismo. Todavia, a participação do Brasil pode ser considerada limitada, visto que, o período em que a conferência ocorreu foi de transição de governo, ou seja, entre os anos de 1989 a 1990, fato que deixou o país em uma situação desconfortável, pois quem havia formulado os documentos que seriam levados ao evento, não pôde participar. Isto posto, os debates sobre as ações no campo da educação ocorreram sem a periodicidade e agilidade necessária. Inicialmente algumas discussões se mantiveram sucedendo a conferência, mas, por pouco tempo, pois as conversas foram suspensas, sendo retomadas somente no ano de 1993. A partir de então, após tratativas, no ano de 1996, restou elaborada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) e mais tarde, no ano de 2001 com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE). (UNESCO, 2000; SAVIANI, 2017). Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, foram ações, resultado dos desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, assinalando o movimento do Brasil em relação às exigências propostas.

Outras iniciativas, consequência da Declaração de Jomtien, segundo o relatório de Educação para Todos (UNESCO, 2000), dá cumprimento à parte das orientações estabelecidas, entre elas: (1) a política educacional de toda criança na escola; (2) garantia de renda mínima; (3) programa de alfabetização solidária e (4) programa de Serviço Social da Indústria (SESI) de educação para jovens e adultos, que evidenciaram para a UNESCO, que o Brasil estava seguindo as orientações e estratégias traçadas em Jomtien. Para além do exposto acima, um dos desdobramentos de Jomtien, de maior impacto nas políticas públicas educacionais para o Brasil foi o desenvolvimento do Plano Decenal de Educação para Todos, e posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE), que representaram uma reposta mais efetiva do país em relação aos compromissos pactuados com os organismos internacionais, no que diz respeito à criação de um plano de ações voltadas a educação. O Plano Decenal de Educação para Todos foi instituído pela portaria nº 489/93, do Ministério da Educação e do Desporto, cujo documento estabeleceu a criação de uma comissão responsável pela elaboração do programa. Como parte das ações de construção do plano, organizou-se a Semana Nacional de Educação Para Todos, em maio do ano de 1993, fato que resultou na criação de uma agenda de proposições para orientar o Plano Decenal de Educação Para Todos. (BRASIL, 1993; UNESCO, 2000; SAVIANI, 2017). O plano se caracterizou como um documento destinado a cumprir, no prazo de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, contendo diretrizes que deveriam servir de apoio a construção dos planos estaduais e municipais. O objetivo da elaboração do documento, foi de concentrar esforços para ampliação e melhorar da qualidade da educação básica no Brasil, considerado prioridade no país naquele momento, e também por ser parte das orientações estabelecidas na Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, visto que no início da década de 1990 o Brasil se encontrava em,

[...] condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas. (BRASIL, 1993, p. 11)

O Plano Decenal de Educação Para Todos, representou um novo patamar no conteúdo e na forma de estruturação das políticas educacionais, uma vez que foi por meio dele, que normas, diretrizes e metas foram estabelecidas para a organização do sistema de educação básica no Brasil na década de 1990. (BRASIL, 1993).

O Plano Nacional de Educação, com amplitude decenal, visava dar efetividade ao que preceitua o art. 214º da CF/88, cujo objetivo era de,

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, art. 214º).

Entretanto, sua regulamentação se deu somente no ano de 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece no art. 9º, a competência a União, de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. (BRASIL, 1996, art. 9º). Tão logo a LDB foi aprovada, passou-se então a concentrar-se nos esforços para a aprovação do Plano Nacional de Educação, sendo a lei promulgada em janeiro do ano de 2001. Destaca-se que esta Lei determinou aos Estados, Distrito Federal e Municípios, a elaboração de planos de educação sustentados, necessariamente, no Plano Nacional, propondo, ainda, a sociedade civil, o engajamento para, junto aos Entes Públicos, acompanharem a execução do plano, bem como, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação para a verificação do desempenho das metas estabelecidas. (BRASIL, 2001a).

De acordo com o prefácio de Werthein (BRASIL, 2001b), o Plano Nacional de Educação é uma expressão dos acordos firmados pelo Brasil e fundamentalmente na instância da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien. O Plano Nacional de Educação (PNE), tem a função de realizar um diagnóstico da educação, fixar diretrizes, objetivos e metas aspirando os meios para sua implementação, além de garantir a continuidade das políticas educacionais por um determinado período. Os seus objetivos, podem ser sintetizados em quatro itens,

Elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001a, p. 27).

Além disso, o PNE ainda define,

As diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos. (BRASIL, 2001a, p. 29).

O plano tratou de todos os níveis de ensino, como educação básica, o ensino superior, a educação para jovens e adultos, educação à distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial, educação indígena, magistério da educação básica, financiamento e gestão e acompanhamento e gestão do plano, seguindo as três dimensões diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. (BRASIL, 2001a). Assim, o PNE se apresenta como a materialização dos ideais, das premissas e das orientações previamente estabelecidas em eventos organizados por organismos internacionais, como no caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo possível, por intermédio destes, introduzir e incorporar um discurso que prima pela construção de alianças e da valorização da educação.

O PNE está em consonância com os direcionamentos estabelecidos nos objetivos expostos na Declaração Mundial de Educação para Todos, por exemplo, nos artigos 5º, 7º, 9º e 10º da declaração, que tratam da necessidade de ampliação dos meios de apoio para a educação básica, e o fortalecimento de alianças e da mobilização de recursos da sociedade. O PNE incorporou estes direcionamentos na medida em que sugeriu a ampliação das redes de apoio, das alianças, justamente no sentido de impulsionar os recursos e de consolidar o amparo internacional, constituindo-se em novas formas de cooperação em prol de uma educação de qualidade. E neste contexto, o Brasil estabeleceu algumas parcerias no âmbito privado, sendo os pioneiros, a UNICEF e a Fundação Odebrecht, seguidas pela Fundação Bradesco, Fundação Banco do Brasil, Sesi e o Instituto Ayrton Senna. (UNESCO, 2000). Este formato de coparticipação entre setores público e privado, fez valer parte dos compromissos fixados em Jomtien, sendo que, uma vez firmadas estas parcerias, cumpriu-se parte das orientações solicitadas, na direção da ampliação dos atores e setores, envolvidos e responsáveis pela educação do país.

Uma vez reconhecido que a Declaração Mundial de Educação para Todos exerceu forte influência nos direcionamentos das políticas educacionais brasileiras, iniciadas no ano de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), caberá agora identificar os protagonistas e as ideologias que sustentaram a Declaração Mundial de Educação para Todos.

A UNESCO, a UNICEF, o PNUD, o BM e o BIRD, ao assegurarem a promoção da Conferência Mundial de Educação para Todos, criaram também um espaço de articulação de suas ideologias e convicções. Segundo Krawczyk (2002) e Garcia (2010), as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 incorporaram um sistema de razão e premissas adotadas por organismo internacionais, por meio de um discurso que penetra nos espaços das

conferências, direcionando as políticas educacionais a absorverem um conjunto de práticas já determinadas globalmente. O discurso preconizado na conferência, articulou-se em torno do valor sobre o estudo como fator preponderante para a diminuição da pobreza, dando ênfase ao impacto positivo que a educação poderia desempenhar no desenvolvimento econômico de um país, proposições estas que são compartilhadas pela UNESCO, a UNICEF, o PNUD, BM e BIRD.

A UNESCO, UNICEF e o PNUD são agências específicas da Organização das Nações Unidas (ONU), a primeira dedica-se a projetos na área de educação, ciência e cultura. A segunda vinculada a ações voltadas para uma educação de qualidade a crianças e adolescentes em situações vulneráveis. Por fim, a terceira, responsável por áreas mais amplas que envolvam projetos que compreendem o desenvolvimento da ciência, tecnologia, modernização do Estado, combate à pobreza, e a exclusão social, conservação do meio ambiente e sustentabilidade. As agências estão instaladas no Brasil, desde a década de 1950, como no caso da UNICEF, mas suas ações passaram a ser mais representativas a partir da década de 1990, sobretudo, após a Conferência Mundial de Educação para Todos. As ações se dão por intermédio dos governos municipais, estaduais e federal, da sociedade civil e do setor privado, direcionando as capacidades de formulação, monitoramento e avaliação das políticas sociais, entre elas a educação. Cabe aqui destacar que a primeira e mais direta colaboração da UNESCO, no que diz respeito à educação no Brasil, foi na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, por intermédio de cooperação técnica disponibilizada pelas agências. (UNESCO, 2015).

O Banco Mundial, criado no ano de 1944, é considerado uma agência de assistência financeira e técnica para países em desenvolvimento de todo o mundo. É uma organização formada por um grupo de cinco instituições, entre elas, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID), sendo que o BIRD tem função elementar de subsidiar financiamentos a países em desenvolvimento. O BM tem o propósito de diminuir os índices da pobreza no mundo, propiciando a prosperidade, focalizando suas ações no aumento do crescimento da renda da população dos países mais pobres. Entre os seus produtos, estão os financiamentos e doações para países em desenvolvimento, visando apoiar programas educacionais, assessoria política, pesquisa e assistência técnica, patrocínio e participação em conferências e fóruns com o objetivo de garantir que todos os países tenham possibilidade de acesso aos melhores conhecimentos globais. (BANCO MUNDIAL, 2018).

Atenta-se ao fato de que todas as organizações envolvidas na Conferência Mundial de Educação para Todos são pautadas na compreensão de que a pobreza pode ser eliminada pela educação, clarificando a ideia de que o futuro e o desenvolvimento social serão produtos de uma educação de qualidade. Concepção esta que fica visível na Declaração Mundial de Educação para Todos, pulverizada em todas as políticas públicas, sob a concepção de que a educação é o setor responsável pelo desenvolvimento de um país. Nesta senda, passou-se a discutir, também, sobre os meios necessários ao avanço neste campo.

As principais proposições acerca das estratégias fundamentais para o avanço de uma educação de qualidade, na década de 1990 no Brasil, encontram-se no Consenso de Washington, que estabeleceu um conjunto de medidas para que os países da América Latina pudessem se adequar a esta nova fase do capitalismo, bem como proposições de reformas econômicas que viabilizassem a incorporação de políticas neoliberais. Em face disso, o BM e o FMI passaram a gerenciar os programas de ajustes estruturais, com o propósito de assegurar o pagamento da dívida externa.

Segundo Figueiredo (2009), a crise financeira dos países da América Latina na década de 1980 contribuiu para que organismos internacionais de financiamentos, como FMI, BIRD e BM, tomassem frente aos processos de negociações das dívidas desses países, por intermédio de algumas condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas. O endividamento desses países promoveu uma transformação na função do BM, que antes se achava como provedor de investimentos, e que agora se torna o responsável por salvaguardar os interesses dos credores internacionais assegurando o pagamento das dívidas externas, além de garantir que os países se adequassem as novas orientações do capital globalizado.

O discurso sobre a precariedade da educação no mundo, em especial nos países em desenvolvimento, e o argumento de que os principais impasses vividos em uma sociedade estão relacionados à baixa escolaridade, ou ao seu não acesso, propiciou uma busca para o saneamento desta questão. Pois, para os países em desenvolvimento como o Brasil, que se encontrava em situação econômica crítica, e que de fato não conseguiriam dispor de importância para promover um sistema educacional de qualidade, não haveria outro meio, a não ser incorporar tais medidas e seguir as diretrizes estabelecidas, e assim garantir os financiamentos necessários ao setor educacional. Para haver anuência na formalização dos empréstimos, as agências e organismos internacionais passaram a exigir um conjunto de reformas estruturais para, tão somente, prestar os auxílios financeiros prometidos. Neste contexto, influenciaram diretamente nas políticas públicas educacionais do Brasil.

As reformas nas políticas educacionais, nas duas últimas décadas manteve um núcleo de inteligência pautado no neoliberalismo, dando origem as transformações políticas e econômicas que têm balizado o modelo de gestão do Estado e das populações desde o advento da globalização. (AFONSO, 2003; LAVAL, 2004; GARCIA, 2010). Segundo Dardot e Laval (2016), seria necessária uma ampla política de educação das massas com capacidade de prepará-las para as funções econômicas que estão por vir. A inteligibilidade neoliberal introduziu uma nova coerência “na disposição das coisas e dos objetos a governar, a fim de alcançar resultados e eficiência com custos mínimos ou previsíveis”. (GARCIA, 2010, p. 448). Os responsáveis pela veiculação destes ideais normativos são os organismos internacionais, uma vez que funcionam como atores na promoção de cooperação para a implantação de programas de governo, podendo desta forma desempenhar papel importante na ordenação de decisões e estratégias para indivíduos, grupos e organizações nacionais baseando-se em critérios pré-estabelecidos nos documentos oficiais.

Conforme Ball (2014), os organismos internacionais que dispõem de fácil inserção e alta capilaridade nas políticas educacionais inseriram uma razão, um conhecimento próprio, delimitando um conjunto de “direções e princípios, e políticas, que devem guiar o trabalho escolar e docente, com esforços calculados para inscrever certas racionalidades políticas”. (GARCIA, 2010, p. 446). Os investimentos em educação passaram a ser mediados por organismos internacionais, por intermédio de programas de financiamentos para a aceleração da economia brasileira, implicando-se diretamente com a organização das diretrizes das políticas educacionais, estabelecendo metas a serem cumpridas pelos países sob pena da retirada dos incrementos financeiros.

Como visto, nesta primeira análise, a presença de um cenário político e econômico no país, propício a ingerência de organizações internacionais, desdobrou-se de resultados e condições indesejáveis em que o país se encontrava. Momento este, em que participar da Conferência Mundial de Educação para Todos trouxe, talvez, certa disposição para o desenvolvimento das ações educacionais, que naquele momento representavam a possibilidade da introdução de capital necessários a sobrevivência da economia do país, bem como, acenavam para uma maior abertura para as economias globais, da mesma forma que, a aspiração pelo progresso e desenvolvimento tornavam-se mais próximos.

4.2 RELATÓRIO DELORS: UMA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIA

Seguindo as análises dos documentos em ordem cronológica, prossegue-se com o exame do relatório Educação um Tesouro a Descobrir. Seu prestígio nos estudos em educação se dá por sua influência na elaboração de agendas educacionais no mundo todo. (PERRENOUD, 2002; LAVAL, 2004; SAVIANI, 2013). O relatório corrobora com os objetivos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, mas seu núcleo de análise será firmado na função e nos novos contornos almejados para a educação do século XXI. Desta forma, compreender a educação no sentido abordado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, significa obter recursos para uma análise mais aprofundada das influências externas, que em vários momentos, direcionaram a elaboração das políticas públicas educacionais no Brasil.

Em novembro do ano de 1991, a UNESCO, após uma Conferência Geral, decidiu convocar uma comissão internacional, que teve como premissa analisar e trazer reflexões sobre o ato de educar e aprender no século XXI. A comissão iniciou seus trabalhos oficialmente no ano de 1993, sendo composta por quatorze personalidades de várias regiões do mundo, presididas por Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças na França (1981-1984) e presidente da Comissão Europeia (1985-1995). (DELORS *et al.*, 2010). As ações da comissão foram financiadas pela UNESCO, assim como estavam à disposição um secretariado, um acervo de informações e pesquisas, além de suporte técnico de especialistas da mesma organização. (DELORS *et al.*, 2010; BORGES, 2016). A proposta do diretor geral da UNESCO, sobre a atribuição da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, foi exposta da seguinte forma,

Efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos próximos anos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que poderá servir de programa de renovação e ação para quem tiver de tomar decisões, e para os responsáveis oficiais no mais alto nível. Este relatório deverá propor perspectivas, tanto políticas como relacionadas com a prática da educação, que sejam ao mesmo tempo inovadoras e realistas. Destinar-se-á, principalmente, aos governos, mas sendo um de seus objetivos tratar do papel da cooperação e da ajuda internacional geral e, mais em particular, do papel que cabe à UNESCO, a Comissão deverá também esforçar-se por formular, neste relatório, recomendações úteis aos organismos internacionais. (DELORS *et al.*, 1998, p. 272).

O relatório destinava-se então, a servir como um instrumento balizador das orientações destinadas à educação no mundo todo. Uma vez que o novo século se aproximava e a globalização inevitavelmente traçaria novos rumos para a economia mundial, caberia então

refletir sobre o futuro da educação, pois, poderia ser o caminho para um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]” (DELORS *et al.*, p. 11), assim como também foi indicado na Conferência Mundial de Educação para Todos no ano de 1990.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que foi chamado de Educação um Tesouro a Descobrir, emergiu na década de 1990, no interior de uma crise do modelo de produção de capital, período em que inúmeras reestruturações econômicas e sociais foram iniciadas, que repercutiram em desdobramentos importantes para a educação. Mas, além das orientações estruturais já indicadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, o relatório Educação um Tesouro a Descobrir, estabeleceu a importância de se constituir um sujeito adaptável ao novo modelo de produção, capaz de atender às expectativas desta nova formação. (BORGES, 2016). Segundo o relatório Educação um Tesouro a Descobrir, seria essencial que os países em desenvolvimento, entrassem no mundo da ciência e da tecnologia, mas isso implicaria em uma adaptação de culturas, bem como, na “modernização de mentalidades” (DELORS *et al.*, 1998, p. 13). Ou seja, será este novo sujeito adaptado e com uma mente modernizada que terá condições de criar uma sociedade, sendo capaz de se utilizar dos avanços tecnológicos para desacelerar o desemprego, a exclusão social e as desigualdades de desenvolvimento entre os países.

Neste sentido, as análises da comissão se pautaram na compreensão da educação como instrumento de formação, capaz de dar forma aos atributos de um sujeito ideal que responda às demandas do capital. Interessam-nos aqui três argumentos, diagnosticados no relatório, que materializam o discurso neoliberal nas políticas educacionais, como, a ideia de uma educação que deve seguir ao longo de toda a vida, a definição de uma educação baseada em competências, e a constituição de um indivíduo autônomo e responsável.

O processo de educar foi descrito no relatório como um conjunto de quatro formas de aprendizagem chamadas de “Os Quatro Pilares da Educação”, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Segundo o relatório Educação um Tesouro a Descobrir (DELORS *et al.*, 2010), o ensino formal está orientado a aprender a conhecer, mas para os desafios que surgirão no século XXI será inevitável uma nova concepção de educação que leve o indivíduo, não somente à aquisição de capacidades diversas com objetivos de ordem econômica, mas ainda que a educação possa viabilizar a realização da pessoa que poderão aprender a ser. (DELORS *et al.*, 2010).

O aprender a conhecer se faz no campo da aquisição de instrumentos da compreensão e está relacionado a uma interpretação mais intelectual, ou seja, não basta ensinar conteúdos e

valores, deve-se educar para que o indivíduo conheça como aprender a aprender, e fundamentalmente isso se dará por meio do exercício da atenção, memória e pensamento. (DELORS *et al.*, 2010; BORGES, 2016). Aprender a fazer, mesmo que inerente ao aprender a conhecer, tem maior proximidade com a formação profissional. Neste caso o indivíduo deverá ser ensinado a colocar em prática, no âmbito da ação, os seus conhecimentos. O relatório Educação um Tesouro a Descobrir (DELORS *et al.*, 2010) dá ênfase ainda ao fato de que aprender a fazer deve ter um significado que está além da realização de uma atividade material determinada, como no caso da noção de qualificação. E, embora estas componham o quadro formativo, precisam ter um caráter mais evolutivo acompanhando o progresso técnico que inevitavelmente transformará as exigências sobre os indivíduos. (DELORS *et al.*, 2010). Portanto, será nesta ocasião que a noção de competência será endossada pela comissão.

Aprender a viver, sobretudo aprender a viver com os outros, diz respeito a uma dimensão da educação cuja função será de auxiliar os indivíduos para um melhor intercâmbio cultural, bem como de uma convivência mais harmoniosa, direcionando-os na luta contra os preconceitos geradores de conflitos. (DELORS *et al.*, 201; BORGES, 2016). O relatório apresenta a noção, de que a descoberta do outro “pela tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS *et al.*, 1998, p. 97) poderá ajudar no reconhecimento de si mesmo. “Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida.” (DELORS *et al.*, 2010, p. 98). A educação é estendida para formar um indivíduo que deve aprender a viver junto, trabalhar em equipe e estar disponível para possíveis parcerias, assim, mais adaptado para gerenciar as dificuldades inerentes do viver em sociedade com uma primazia econômica.

Aprender a ser, trata-se de desenvolver a personalidade dos indivíduos e que estes estejam cada vez mais aptos para agir com autonomia, discernimento e com responsabilidade pessoal. Esta última dimensão é considerada aglutinadora das anteriores, seria a formação de capacidade crítica do indivíduo, de decidir sobre o seu cotidiano e totalmente capaz de executar por si próprio os pilares anteriores. (DELORS *et al.*, 2010; BORGES, 2016). Os Quatro Pilares da Educação determinam o itinerário de formação no qual os indivíduos serão submetidos, a educação ganha contornos mais subjetivos, capaz de guiar os modos de agir dos indivíduos conformados à certas regras,

Tem ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro. O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. (DELORS *et al.*, 1998, p. 180).

As transformações da sociedade, diretamente associadas ao progresso científico, tecnológico e aos processos de produção, são as justificativas utilizadas na defesa da proposta de uma educação ao longo da vida, pois uma vez que o mundo está em constantes modificações, caberá à educação também acompanhá-las.

Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se. (DELORS *et al.*, 1998, p. 103).

No ano de 1996 a expressão educação ao longo da vida foi discurso adotado pela UNESCO, e que segundo Laval (2004), tornou-se um novo paradigma escolar, supondo um aprendizado durante sua existência, permitindo o aperfeiçoamento, recuperação e a retomada dos estudos a qualquer tempo. Os saberes adquiridos na formação inicial tornaram-se ultrapassados, sendo necessária uma formação permanente que acompanhasse as exigências da economia mundial. A competitividade, característica do mercado, foi considerada pela comissão como indispensável para a estimulação pessoal, na busca contínua por conhecimento, com vistas a ampliação das capacidades de assimilação individual. (DELORS *et al.*, 2010).

A ideia de que a educação é a condição única para a construção de uma sociedade melhor esteve frequentemente presente nas análises da comissão, e paulatinamente foram utilizadas para construir a noção de responsabilização do sujeito sobre o desenvolvimento da sociedade por intermédio da compreensão de que este sujeito, como parte integrante desta sociedade, poderia, a partir de seus projetos individuais, contribuir para um mundo melhor. Segue alguns trechos do documento para elucidação,

Cabe à educação a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Esta finalidade ultrapassa qualquer outra. A sua realização longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo. [...] a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. (DELORS *et al.*, 1998, p. 16-17).

O princípio geral da ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto emprego e ao espírito empreendedor. (DELORS *et al.*, 1998, p. 83).

A educação, neste sentido, ganhou contornos mais amplos e subjetivos, cujo propósito foi de fazer com que o indivíduo assumisse para si, as responsabilidades individuais que servirão a um bem maior e coletivo, destinados ao desenvolvimento do mundo. Segundo Borges

(2016), o relatório sugere que sejam formadas pessoas qualificadas para transformar sua própria realidade, superar suas dificuldades e criar suas oportunidades. Neste caminho, a educação não só é reforçada como uma panaceia, mas também como forma de prevenir os problemas sociais a partir de um sujeito que será preparado para cooperar individualmente na solução dos problemas locais e globais. A formação deste indivíduo estará pautada na compreensão da necessidade de uma educação ao longo da vida, como forma de atender as demandas da sociedade a qualquer tempo, permitindo ao indivíduo o prazo necessário para que adquira certas competências. (DELORS *et al.*, 2010).

O desenvolvimento de competências tornou-se uma forma de subordinar a aprendizagem às necessidades do capital, e assim reproduzir indivíduos capazes de atuar em diferentes âmbitos. (BRUNO, 2011). Segundo Laval (2004), a competência determina um conhecimento que não pode ser separado da ação, assim, é pela competência que o indivíduo se torna útil em uma organização produtiva. Neste sentido, quanto maiores forem às competências adquiridas, maiores são as chances de inserção no mercado de trabalho, pois mais adaptado este indivíduo estará.

A ideia da competição e da concorrência foi direcionada ao indivíduo, a partir da noção incorporada por ele, de autorresponsabilização, que segundo Dardot e Laval (2016), está associada ao que os autores irão chamar de “capitalismo social”, ou seja, uma forma de obter recursos mediante o estímulo da promoção de projetos individuais, que constituirão uma reserva, bem como, a formação de um legado pessoal.

A concorrência é o modo de relação interindividual mais conforme com a eficácia econômica e, ao mesmo tempo, mais conforme com as exigências morais que se podem esperar do homem, na medida em que ela permite que ele se afirme como ser autônomo, livre e responsável por seus atos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 123).

Para ser competitivo será fundamental imprimir a ideia da necessidade de uma educação permanente, como um movimento de construção constante da pessoa, de seus saberes e de suas capacidades, que de acordo com o relatório Um Tesouro a Descobrir (DELORS *et al.*, 1998), irá beneficiar diretamente a produção de uma mão-de-obra mais atualizada e flexível às demandas, pois, como os avanços no desenvolvimento tecnológico afetam o mercado com tanta rapidez, as competências necessárias também precisam ser modificadas e devem se articular com um saber fazer sempre mais atualizado. Assim, “a formação permanente de mão-de-obra adquire, então a dimensão de um investimento” (DELORS *et al.*, 1998, p. 71), uma vez que a atividade educativa será vista como um dos fatores principais para o desenvolvimento, e decisivo para o crescimento econômico do país. A dimensão da educação que o indivíduo

deverá agregar como um investimento em si deverá combinar a qualificação técnica, o comportamento social, a predisposição para trabalhar em equipe, a capacidade de iniciativa, interesse pelo risco, capacidade de se comunicar e de gerir e resolver conflitos. (DELORS *et al.*, 1998). Segundo Laval (2004), o ponto mais relevante não repousa na quantidade ou na qualidade, mas sim na capacidade que o indivíduo tem de perseverar na busca de conhecimento que lhes serão úteis profissionalmente. Neste caso, a educação fica subordinada a adaptar mão-de-obra ao movimento do mercado de trabalho.

Os ideais sobre a educação expostos no relatório deixam transparecer o que Laval (2004) evidencia sobre a noção de que toda solidez, inclusive a psíquica, deve ser suprimida em prol da adaptabilidade necessária às situações diversas que o indivíduo encontrará em sua existência, e, como visto, não deixará de atingir os sistemas educacionais. A razão neoliberal, já enunciada nesta tese, vai construindo um quadro normativo global que assegurados pela noção de responsabilidade e liberdade, construídas na medida em que o indivíduo é situado como agente responsável por suas ações em sociedade, acaba por orientar novas condutas, escolhas e práticas desses indivíduos. Novamente a liberdade aqui é tratada como possibilidade de governar, ou seja, a ação se dá em relação à liberdade dada ao indivíduo, para que estes sejam condescendentes por si mesmos a algumas normas, como da concorrência e da competição, por exemplo.

No Brasil, o relatório Educação um Tesouro a Descobrir, influenciou fortemente o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (CIAVATTA; RAMOS, 2012; SAVIANI, 2013). Estes documentos introduziram a noção de competência nos currículos, bem como se fundamentaram nos Quatro Pilares da Educação explicitados no relatório. Logo, as reformas do ensino que seguiram, estavam sob a orientação do relatório, e, portanto, mantinham a circulação das ideias de uma educação estabelecida pela formação de indivíduos flexíveis para uma realidade instável e permeada por incertezas. (GARCIA, 2010; CIAVATTA; RAMOS, 2012; SAVIANI, 2013). A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/1996, que regula o sistema educacional do país, ficou estabelecido que caberia a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade sobre o processo educacional. A aprovação da LDB deu início a um ciclo de reformas na educação brasileira por meio de regulamentações no âmbito estrutural conceitual da educação, que foram concretizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (CIAVATTA; RAMOS, 2012; BARROS; MARTINS, 2014).

Conforme o art. 9º, inciso IV, da LDB de 1996, caberá a União,

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2017, p. 12).

Ou seja, uma vez que o relatório Educação um Tesouro a Descobrir serviu de base e inspiração para as DCN e para PCN, estas assumiram as orientações descritas no relatório tornando-se referência para a sistematização dos currículos de todas as escolas do país. (SAVIANI, 2013). As DCN se caracterizam como um conjunto de,

Princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos. (DIRETRIZES..., 2001, p. 7).

As diretrizes, estão comprometidas com resultados baseados na capacidade de aprendizagem, bem como no estabelecimento de competências que direcionem o aluno para uma autonomia e favoreça as condições necessárias para ele buscar um aprendizado contínuo ao longo de sua vida. Estes resultados serão alcançados quando a educação incorporar o princípio do “aprender a ser”, como citado no relatório Educação um Tesouro a Descobrir, parte dos Quatro Pilares da Educação, e, também enfatizado nas DCN da Educação Básica (2001), como uma das estratégias de produção de autonomia, esta, que será requerida para a realização de projetos individuais que interessem a coletividade. Além de revisitar e dar uma nova roupagem aos Quatro Pilares da Educação, as DCN incorporaram também a noção de competência, que será determinante na “constituição de uma identidade autônoma”, (DIRETRIZES..., 2001, p. 77). De acordo com Garcia (2010), a identidade pessoal que se pretende, será formada em termos predominantemente psicológicos, “aprender a aprender” e “aprender a ser” com o intuito de maximizar as competências do indivíduo, para um mundo em transformações, além, de desenvolver a autonomia que será a força motriz para a tomada de iniciativa, “de automotivação, auto empreendimento, auto envolvimento e empenho pessoal”. (DIRETRIZES..., 2001, p, 451).

Os pontos de vistas apresentados, contidas nas DCN, desfrutam fundamentalmente das concepções sobre a educação apresentadas no relatório Educação um Tesouro a Descobrir, utilizando-se de uma nova aparência, mas configurando os aspectos centrais dos Quatro Pilares da Educação. As ideias que seguem nas DCN, revestem-se da mesma noção articuladora do relatório, que localiza a educação como uma ferramenta para a formação de um sujeito versátil, capaz de criar suas próprias possibilidades, e, sobretudo, adaptável para poder resistir à fluidez e inconstância da sociedade moderna e dos imperativos das políticas econômicas.

No que se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podem ser configurados como,

[...] referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada. (BRASIL, 1997, p. 7).

Os objetivos dos PCN, se “concretizam nas intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade”. (BRASIL, 1997, p. 47). Os parâmetros, referem-se aos objetivos educacionais, considerando o desenvolvimento das capacidades como um meio para a construção de uma variedade de comportamentos. As capacidades desenvolvidas são de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, “tendo em vista uma formação ampla”, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 47). Conforme Saviani (2013), para a sociedade atual será necessário novas tipificações do raciocínio, adaptados ao inédito, ao imprevisível, além da indispensável educação permanente, visto que as relações de trabalho exigem novas competências, além das anteriormente previstas de ordem puramente mecânica, ter iniciativa e buscar por inovação são competências do aprender a aprender. Os PCN orientam a organização dos currículos escolares, além de estimular práticas pedagógicas fundadas em seus princípios, são nos currículos que estão contidos as ideias e as normativas de conteúdos gerais e significativos para o país.

A publicação da UNESCO em 1996, do relatório Educação um Tesouro a Descobrir, além de corroborar e enfatizar a importância de uma educação de qualidade para todos e suas benesses para a sustentabilidade do mundo, introduziu novos elementos, a partir de um discurso, que atuará com um dispositivo de manutenção e preservação das ideias neoliberais, que foram apresentadas no relatório, por intermédio de três elementos, a ideia de uma educação baseada em competências, a constituição de um indivíduo autônomo e responsável, e uma educação que deve seguir ao longo de toda a vida, sendo tais elementos, parte fundante de um indivíduo neoliberal. Para Dardot e Laval (2016), as políticas neoliberais estão nos levando há uma reformulação de nossa forma de existir, elaborando nossos comportamentos e relacionamentos, elas não criam só um conjunto de regras que redefina um sistema de acumulação, mas podem ser capazes de gerar também outra sociedade.

4.3 CÚPULA MUNDIAL DA EDUCAÇÃO DE DAKAR: DO FINANCIAMENTO A AVALIAÇÃO

Passados dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem, oportunidade em que vários países se comprometeram em atingir metas voltadas a educação, a UNESCO, volta a convocar 164 países para o Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar, em abril do ano de 2000. Nesta ocasião, os países assumiram o compromisso de promover iniciativas direcionadas para uma Educação Para Todos, com foco na universalização da educação básica, concebida como fundamental para a aquisição da cidadania. A coordenação das ações que envolveram as políticas de educação, e o monitoramento do cumprimento das metas, a conscientização e a capacitação de pessoas, ficou sob a responsabilidade da UNESCO, sendo apoiada por outras agências, também patrocinadoras do Fórum de Dakar, como o BM, a UNICEF e o PNUD. (UNESCO, 2001).

O Fórum de Dakar, revalidou os compromissos fixados na Conferência Mundial de Educação para Todos e estabeleceu seis metas a serem cumpridas em um prazo de quinze anos. As metas deveriam atender a expansão e aprimoramento da educação e dos cuidados na primeira infância; a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos; a diminuição de até 50% do analfabetismo; a eliminação das disparidades de gênero, e a melhora em todos os aspectos, no que se referem à qualidade da educação. (UNESCO, 2001). Para responder a estas demandas o discurso foi sistematicamente pautado na ênfase de uma educação capaz de minimizar os problemas do mundo, foco também das discussões na Conferência Mundial de Educação para Todos, e, em uma educação que introduza o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser como ações indispensáveis para o enfrentamento das mudanças do século XXI, ideia também, apresentada no relatório da UNESCO Educação um Tesouro a Descobrir. Além disso, o Fórum de Dakar conduziu o discurso para uma exposição enfática, fundamentada na concepção de que a educação é um compromisso coletivo, e, portanto, exigirá parcerias, dos diversos setores, mas fundamentalmente das agências internacionais que poderão incrementar os financiamentos destinados à educação de países pobres, que deverão ser submetidos a consecutivas avaliações, como forma de monitorar o cumprimento das metas.

A retórica da educação como essência para um desenvolvimento sustentável, tornou-se a estratégia necessária para a introdução dos países pobres nas economias do século XXI, sendo conservada ao longo de todo o documento, como base para justificar a necessidade de ampliação das parcerias, principalmente com as agências internacionais. Segundo o relatório

de Educação para Todos: O compromisso de Dakar (UNESCO, 2001), para que os objetivos fossem atingidos os governos, juntamente com outros setores da sociedade, deveriam se mobilizar para criar um plano de ação nacional, com vistas à redução da pobreza e ampliação dos financiamentos para a educação, seguindo os objetivos e estratégias definidos neste relatório. Entretanto, os representantes dos países presentes no Fórum de Educação para Todos, reconheceram que a vontade política para o desenvolvimento dos planos nacionais, são relevantes, porém, precisam se sustentar em recursos financeiros que muitos países ainda não dispõem.

A comunidade internacional reconhece que, atualmente, muitos países não possuem recursos para alcançar uma Educação para Todos, dentro de um prazo aceitável. Recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídios e doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado. (UNESCO, 2001, p. 10).

Assim, caberá às agências internacionais mobilizar os recursos para que as ações em âmbito nacional sejam efetivas, entretanto, os países estarão condicionados a realização de planos nacionais que contemplem os objetivos e metas estabelecidas no Fórum Mundial de Educação para Todos, ou seja,

Onde tais processos e um plano confiável estiverem em andamento, membros parceiros da comunidade internacional se comprometem a trabalhar de forma consistente, coordenada e coerente. (UNESCO, 2001, p. 11).

Deste modo, será por intermédio do monitoramento sistemático da execução do plano nacional e seus desdobramentos, na direção de uma educação para todos, que os financiamentos serão destinados, neste sentido, quanto maior o progresso no desenvolvimento das metas e objetivos fixados, maior a disponibilidade e acesso a ampliação de recursos provenientes das agências internacionais.

A consecução dos objetivos da Educação Para Todos exige fixação de prioridades, a definição de políticas, o estabelecimento de metas e de indicadores de progresso, a alocação de recursos, o monitoramento de desempenho e a avaliação dos resultados qualitativos e quantitativos. (UNESCO, 2001, p. 25).

De acordo com o relatório Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar (UNESCO, 2001), o desenvolvimento dos objetivos e das metas deverá ser acompanhado por sistemas de avaliação que permitirão fazer análises estatísticas e comparativas, a fim de emitir dados para uma compreensão mais adequada dos avanços em educação. Ademais, corrobora ainda que a

educação deverá proporcionar habilidades e competências, sendo que estas aprendizagens deverão ser incluídas nos conteúdos curriculares, e o impacto na vida dos estudantes será monitorado e avaliado a partir de indicadores específicos em educação.

De acordo com Alves (2016), os debates sobre financiamentos e formas de regulação da educação, intermediadas pelas avaliações, são inseparáveis, uma vez que as escolas, enquanto finalidades institucionais, são aprovacionadas, e, consecutivamente passam a ser monitoradas, e os dados obtidos corresponderão a um modo de construção de conhecimento que será definido pela “preocupação com a medida, com a formalização e o cálculo, mas também voltado à ação” (ALVES, 2016, p. 191), e neste sentido, a avaliação e o monitoramento transformam-se em um instrumentos de gestão. Para o autor, esta dinâmica permite compreender o sentido dado as formas de custeio, a avaliação e a gestão educacional em certos países, pois apresentam a interface com o ideário político econômico de matriz neoliberal, com a gradativa desresponsabilização do Estado e diante da posição dos organismos internacionais. Estes últimos são instâncias engajadas em um modelo de administração gerencial guiadas pelo dinamismo do mercado, portanto, empregam esta matriz de inteligibilidade neoliberal em todos os seus campos de atuação, neste caso especificamente para as agendas educacionais.

Diretamente no Brasil, o impacto das resoluções do Fórum de Dakar, se personificaram no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no ano de 2001.

O Plano Nacional de Educação (PNE), é um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência de Dakar (2000). (BRASIL, 2001b, p. 7)

Segundo Saviani (2017), a partir de uma análise do PNE de 2001, pode se conferir que a área que recebeu maior destaque, inclusive com maior número de metas estabelecidas, foi a do “financiamento e gestão”, sendo ela também a área de maior número de vetos do presidente da República em relação ao texto do plano. E, considerando que o domínio financeiro exerce forte impacto em todas as dimensões relatadas no plano, se os recursos financeiros não forem assegurados, de fato não poderá haver um plano, e todo o texto representará somente propósitos e intenções, das quais as metas nunca serão realizadas. Vê-se, à medida que se torna impossível a ampliação de recurso e investimentos da União para a educação, tanto mais estará longe a execução de um plano de educação.

A fixação de um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos atualmente disponíveis e das estratégias para sua ampliação, seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de

novas fontes, a partir da constatação da necessidade de maior investimento. Os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais. (BRASIL, 2001b, p. 159).

Para dar contornos mais objetivos as formas de financiamento e no sentido de reduzir algumas distorções, verificadas anteriormente, no que se referem a distribuição dos recursos, foi criado no ano de 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF). (BRASIL, 2001b). O FUNDEF entrou em vigor no ano de 1997, autorizado pela lei 9.424, findando no ano de 2006. O propósito de sua criação foi de distribuir as receitas, para os Estados e Municípios, destinadas, proporcionalmente a quantidade de matrículas efetivadas. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 define em seu art. 212 que caberá a União aplicar na educação um valor acima ou igual a dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo dos impostos. Após a emenda constitucional nº 14/96, ficou definido que, parte destes recursos da educação seriam destinados exclusivamente ao ensino fundamental, passando pelo FUNDEF.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), o FUNDEF se concretizou como um importante mecanismo para o alcance da meta de universalização do ensino fundamental, como proposto em conferências anteriores. Além disso, destaca-se também a presença da concepção de que este sistema promoveria maior transparência da gestão dos recursos financeiros, que estariam disponíveis ao controle social, com estímulo, por exemplo, da criação de Conselhos Escolares e de Associações de Pais e Mestres. O FUNDEF introduz ainda um modo de “alocação de recursos segundo as necessidades e compromissos de cada sistema, expressos pelo número de matrícula” (BRASIL, 2001b, p. 171), sob este aspecto, quanto maior a rede constituída pelas escolas, quanto maior o número de alunos, maiores são as perspectivas de financiamentos à educação. “Até então, aqueles que não cumprissem determinadas disposições eram punidos. Agora, os que cumprem são premiados”. (BRASIL, 2001b, p. 171).

Após este íterim, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), cuja lei que o instituiu previu entre seus dispositivos uma subvinculação de vinte por cento de impostos e receitas, cujos valores deveriam ser aplicados em toda a educação básica via o próprio FUNDEB (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017a). De acordo com o FUNDEB, a vigência do fundo será até o ano de 2020, sendo sua receita composta por vinte por cento do Fundo de Participação dos Estados, Fundo de Participação dos Municípios,

Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, Imposto sobre Produtos Industrializados, Desoneração das Exportações, Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações, Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores e Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural. Além disso, caso o Estado não consiga ter arrecadação suficiente para garantir o valor mínimo nacional por aluno ao ano, a União deverá realizar esta complementação. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017a).

Contudo, na direção de averiguar a qualidade de aplicação dos recursos financeiros, para garantir a viabilidade do planejamento educacional, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), destacou a fundamental importância da existência de um sistema de informação, com uma base de dados educacionais e processos de coleta de dados censitários e estatísticos da educação, fato que consolidaria um sistema de avaliação essencial para a verificação da eficácia das políticas educacionais. O órgão gestor responsável pela realização do censo escolar, e que tem por função disponibilizar estes dados, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja atribuição é de auxiliar na elaboração de políticas educacionais, atuando nos diferentes níveis de governo, na perspectiva de contribuir para o progresso econômico e social do país. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017b).

O INEP, foi criado no ano de 1937, na ocasião sendo chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, e posteriormente, no ano de 1972, tornou-se um órgão autônomo, designado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, cujas funções destinavam-se aos levantamentos de dados sobre a situação da educação no país. No ano de 1985 o INEP passou por reformulações no que se referiam as suas atribuições, e se efetivou como órgão de suporte e assessoramento do MEC. Na década de 1990, o órgão passou a atuar como financiador de trabalhos acadêmicos da área da educação, e, suas funções foram novamente reestruturadas, sendo então direcionadas para a realização de levantamentos estatísticos, mantendo esta função até os dias de hoje. Tais atribuições pretendiam, especificamente, obter informações, que com efeito, orientassem a formulação de políticas relativas à competência do MEC, atuando em três áreas principais, o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). (INEP, 2015a).

Os dados produzidos pelo INEP são utilizados como base para todo o processo de avaliação da educação no Brasil, formulados a partir dos indicadores educacionais, organizados com base no acesso à educação, na permanência do aluno nos sistemas de ensino, e na

aprendizagem, sendo estas, dimensões determinantes para o monitoramento da educação no país. (INEP, 2015a).

O instituto também mantém estreito relacionamento com organizações de âmbito internacional, participando de projetos relativos à avaliação da educação básica e superior, além de receber suporte técnico para a elaboração dos indicadores educacionais, sendo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um de seus apoiadores internacionais mais importantes. De acordo com o (INEP, 2015b, *on-line*),

Participar de projetos desenvolvidos por organismos internacionais revela-se de grande importância para o Inep, uma vez que as atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em educação dos países envolvidos possibilitam o aprimoramento e o fortalecimento dos sistemas de informação e avaliação.

Conforme Saviani (2017), o modelo de avaliação que o MEC instaurou sob a égide do INEP, não está baseado nas pesquisas sobre a situação da educação no Brasil, mas ao contrário, sua inspiração tem fonte nos instrumentos internacionais que centralizam a mensuração nos resultados. Estes modelos de avaliação que foram adotados pelo Brasil, orientados pela formação de *rankings*, baseados em provas padronizadas e aplicadas de igual forma para todos os alunos do país como a Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), são exemplos de uma “transmutação do sistema de ensino numa espécie de grande cursinho pré-vestibular, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizando-se em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. (SAVIANI, 2017, p. 34).

Segundo Afonso (2013), os anos de 1990 foram evidenciados pela presença de vários organismos internacionais, com destaque para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no que se refere a sua ingerência, principalmente nos processos de avaliação. Esta organização foi criada no ano de 1961, com sede na França, cuja missão é de “promover políticas que melhore o bem-estar econômico e social das pessoas em todo mundo”, dedicando-se a exercer um trabalho de medição da produtividade e dos fluxos globais do comércio e dos investimentos, prevendo tendências futuras, estabelecendo padrões internacionais para amplos setores da sociedade, entre eles a educação. (BRASIL, 2018a; OCDE, 2018). A OCDE é constituída por um foro de trinta e seis países, sendo o Brasil, por meio do MEC, um de seus parceiros no fomento de políticas públicas voltadas à educação, juntamente a um Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee – EDPC), criado em 2001. Este comitê realiza trabalhos voltados a sustentação de países membros e não

membros para que tenham uma educação de qualidade, desenvolvendo sistemas educacionais eficazes e ações no sentido do aperfeiçoando dos resultados de aprendizagem. (INEP, 2015c).

A OCDE utiliza um programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais (INES) responsável pela formulação de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, para isso, realiza estudos técnicos e pesquisas que visam analisar as dimensões e os parâmetros que constituirão os indicadores. Neste sentido ela desenvolve, coleta e interpreta uma grande gama de informações obtidas de organismos internacionais que conferem possibilidade de orientar os países membros ou não sobre seus métodos de desenvolvimento e utilização de indicadores educacionais. Assim, contribui para o desenvolvimento de práticas avaliativas e para a composição de indicadores válidos e com maior nível de exatidão, corroborando, para a formulação de políticas públicas na área educacional. (INEP, 2015b).

O programa de maior visibilidade e que tem influenciado as políticas educacionais mundialmente, criado pela OCDE no ano de 1997, e que tem a finalidade de fazer apontamentos e orientações necessárias para o aumento da eficácia da educação, é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O Brasil participa do PISA, desde o ano 2000, sendo o ano de 2013 marcado, pelo seu ingresso no Conselho Diretivo da OCDE, representado pela Secretaria Executiva do MEC. O PISA é um programa coordenado pela OCDE, com coordenações nacionais, que, no caso do Brasil, é dirigido pelo INEP. É um programa que se utiliza de avaliações comparadas, aplicada por amostragem de estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, por considerar que a partir desta idade, finaliza-se a escolaridade básica, sendo este corte adotado na maioria dos países. Ele se propõe a produzir indicadores que fomentem as discussões sobre a qualidade da educação nos países participantes com desdobramentos efetivos nas políticas públicas educacionais. (INEP, 2015d).

Segundo o INEP (2015d, *on-line*), “a avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”. O PISA realiza suas avaliações a cada três anos em determinadas áreas do conhecimento, dando maior destaque para uma delas em cada ano de aplicação da avaliação. As áreas de interesse são leitura, matemática e ciências, sendo que no ano de 2015 foram incluídos os domínios de competência financeira e resolução colaborativa de problemas. Além disso, o programa também coleta informações demográficas e socioeconômicas, a fim de, correlacioná-las com o desempenho dos alunos estes dados são coletados por intermédio de questionários destinados aos alunos, professores e escolas.

Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, tornando mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade. (INEP, 2015d, *on-line*).

Conforme Carvalho (2009) e Grek (2016), o PISA se apresenta como uma ferramenta de avaliação, que possibilita a comparação de dados educacionais de parâmetros internacionais sobre o desempenho dos alunos. Despontou na década de 1990 como uma das ações predominantes, e de maior visibilidade mundial, da OCDE no campo da educação. É um instrumento que afirma e dá continuidade aos pressupostos da organização no sentido de introduzir ao campo da educacional, narrativas da área econômica, na proporção em que se vale de medição objetiva e direta das aprendizagens como artifício para a avaliação da eficácia e qualidade dos sistemas educativos. Nesta perspectiva, estabeleceu certo comprometimento com a concepção dos indicadores e padrões que balizam as decisões políticas, fundamentalmente por duas razões, pela possibilidade da comparação dos dados com outros países, o que dá suporte para as tomadas de decisões sobre as ações destinadas à educação, e, também, pelo crédito depositado à educação como um fator de modernização e desenvolvimento.

O PISA, neste sentido, vai se conformando como um espaço de governança e instrumento de regulação, uma vez que ele mesmo é o gerador de seus dados. Ou seja, a OCDE não depende de dados produzidos pelos seus países membros, pois ela própria define o quadro de informações que serão utilizadas como instrumento de avaliação e formação de dados. Mesmo a OCDE sendo uma organização com direcionamentos voltados ao campo da política econômica, ela vem se interessando cada vez mais pela temática educativa. E neste íterim, mediu desde o desenvolvimento de instrumentos de base para os planejamentos educacionais, até vir a se firmar nas ações de difusão de recursos e aparatos relativos ao monitoramento da qualidade e da eficácia dos sistemas educacionais. O discurso apresentado está baseado no “governo da educação como fator gerador de vantagens na competição global e a capacidade dos sistemas educativos produzirem uma força de trabalho “flexível”, capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho”. (CARVALHO, 2009, p. 1015). As intenções da OCDE com o PISA estão direcionadas a reconhecer e promover a ampliação das competências escolares, com vistas a inserção integral no mercado de trabalho. Paulatinamente o PISA vai moldando os dados e construindo consensos admitidos como verdade por seus países membros. (CARVALHO, 2009; GREK, 2016).

A OCDE vem se tipificando como um ator político essencialmente por sua capacidade de configurar decisões políticas no âmbito mundial no campo da educação. Isso se dá mediante uma forma de governar, administrada a partir da coordenação de ações que envolvem e fazem

convergir outros atores, aqui entendidos como os governantes dos países membros, pois dispõem de demandas e aspirações comuns, e que, mediante a formação de opinião, valores e padrões, irão influenciar os discursos e agendas educacionais. Os dados produzidos pelos técnicos da área, ou seja, pelos *experts*, criam as informações padronizadas e fixam os *standards*, com promessas inovadoras de resoluções de problemas na educação, e, paralelamente, os países envolvidos se submetem a inspeção, a partir de auditorias e avaliações criando assim os *rankings*. (CARVALHO, 2009; GREK, 2016). Estabelece-se deste modo, uma zona de competição e cooperação mútua entre os países membros e associados, autorizados por meio de acordos e orientações, sobre quais e como devem ser as práticas educacionais,

[...] os governos nacionais admitem submeter a escrutínio externo, e municia regularmente os políticos de dados e análises elaborados a partir de modelos construídos com base em convenções estabelecidas entre peritos. (CARVALHO, 2009, p. 1017).

As condutas envolvem não somente a produção de conhecimento, mas essencialmente a criação de espaços de circulação para o uso das informações, como fóruns e audiências, por exemplo. Sendo nestes territórios os ambientes férteis para a apresentação dos dados que darão credibilidade científica, e irão pautar os programas educacionais que serão justificados por seus governantes, a partir de informações produzidas pelos *experts* da área. Desta forma, a OCDE, com o recurso do PISA, participa da elaboração de um espaço cultural e político, determinado por uma concepção baseada na competitividade econômica global. Portanto, segundo Carvalho (2009), Grek (2016) e Lingard (2016), o PISA pode ser analisado como uma tecnologia política que participa da formação de pessoas para uma sociedade idealizada, do mesmo modo como na constituição de “formas particulares para o seu governo, assentes em dispositivos baseados no conhecimento”. (CARVALHO, 2009, p. 1018).

O PISA pode ainda ser entendido como uma forma de governar pelos números como sugere Grek (2016, p. 711), os números têm uma função centralizadora na promoção deste tipo de governança, na medida em que preconiza “ordem, estabilidade, combinação e precisão”, podendo assim, serem mais facilmente difundidos do que as próprias palavras. Vale retomar aqui que os criadores destes números são os *experts* contratados pela OCDE e outras organizações envolvidas, os quais tem a incumbência de formar um centro de cálculos fundamental na produção do conhecimento e, portanto, do progresso. Sendo assim, as ações de coletar, controlar e distribuir o conhecimento e a informação tornam-se elementares na governança, pois será a partir deles que a OCDE poderá manter uma rede de poder em constante evolução, tendo em vista que o PISA é aplicado a cada três anos, reforçando a flexibilidade e o

dinamismo dos dados apresentados. Assim como sugere Grek (2016), o PISA conquistou um status de “padrão ouro” como ator do conhecimento, cooperando para certa unificação das informações em políticas educacionais. Tal prestígio foi adquirido, mediante a quantificação e mensuração objetiva dos dados, dimensões pelas quais a OCDE se utiliza para convencer e fundamentar, que estes dados estatísticos não são meramente uma interpretação padronizada, mas sim uma realidade objetiva dos fatos. Isto posto, a OCDE tem

[...] a experiência, as redes e os recursos técnicos e materiais para acelerar o processo de políticas e, conseqüentemente, pode mostrar resultados dentro do normalmente curto espaço de tempo em que os decisores políticos estão no poder; e por último mas não menos importante, a OCDE transmite todas as mensagens ideológicas ‘corretas’ para os sistemas educacionais do século 21 — ou seja, ela conecta a aprendizagem diretamente aos resultados do mercado de trabalho e ao capital humano. (GREK, 2016, p. 718).

As políticas internacionais de avaliação foram introduzidas no Brasil, na década de 1990, pela OCDE, atendendo ao propósito da modernização, tão almejado pelos países em desenvolvimento, não diferente no caso do Brasil. A adesão do país ao PISA propiciou maior proximidade e conexão com os sistemas educacionais de países mais desenvolvidos, reforçando a ideia de que a sua incorporação poderia resultar em uma eficácia e qualidade educacional superiores aos já existentes. Entretanto, pertencer a OCDE exige se comprometer com três concepções basilares, a “economia de mercado, democracia liberal e, mais recentemente com os direitos humano”. (LINGARD, 2016, p. 612). Estas são as prerrogativas necessárias para ser um integrante da comunidade internacional e global. E sob o auspício da globalização econômica, fazer parte do PISA se tornou muito atrativo para vários países, até mesmo para aqueles que não são membros da OCDE, pois a possibilidade de acesso as informações advindas das mensurações sobre a qualidade e a quantidade de capital humano produzido em cada país, se transformaram em indicadores da competitividade no âmbito das economias nacionais incorporadas agora a uma economia global. (LINGARD, 2016; ADDEY, 2016). A OCDE sugere que os países de média e baixa renda devam aferir seus resultados educacionais, de forma que possam ser comparáveis aos dados internacionais, pois a determinação dos avanços em educação a partir de orientações acordadas internacionalmente, poderá disponibilizar bases colaborativas internacionais na área de implementação de políticas educacionais.

Como sugere Lingard (2016), o PISA é a propagação em níveis globais de um ideal de educação em uma demonstração do que a OCDE deseja para a modernidade de qualquer nação. O que estamos assistindo com o advento do PISA é que os sistemas escolares nacionais estão se valendo dos resultados da avaliação, bem como das mudanças dos resultados que sucedem,

no decorrer do tempo, para justificarem as reformas de seus sistemas educativos, que “são amplamente estruturadas por imperativos políticos internos e ideologias, e não pelo aprendizado político dos sistemas nacionais com melhores desempenhos”. (LINGARD, 2016, p. 625). Assim, a permanência de tais medidas legitimam a ingerência de organismos internacionais sobre as políticas públicas educacionais, no Brasil, mesmo, quando este, desconhece o verdadeiro impacto que os Estados teriam na determinação de suas agendas voltadas a educação, já que, pois, são prioritariamente disseminadas por organizações internacionais, como a OCDE, que se mostram persistentes e perseverantes nas estratégias relacionadas a privatização e a desolação de uma educação pública.

5. O DISCURSO NEOLIBERAL NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A partir das análises sobre as condutas dos organismos internacionais, na determinação das políticas públicas educacionais no Brasil, dar-se-á continuidade as investigações, sobre o conjunto de elementos que permitiram a inserção de um discurso utilitarista e mercadológico sobre o campo da educação, adotado pelas políticas públicas educacionais. O ponto de partida, será o discurso do Estado, refletido nas políticas públicas educacionais, que como o reflexo de uma empresa, tem a concepção de concorrência como centro articulador de suas condutas. O fator concorrência será impulsionado pela aquisição de competências para a formação de um certo capital humano, onde o êxito será de inteira responsabilidade e mérito de cada sujeito. Sustenta-se ainda, que o discurso introduzido pelo mercado, poderá afirmar a necessidade da existência e da formação de um homem empresa ou de um homem empresarial, capaz de atender as demandas flexíveis do mercado. Caberá ainda, identificar outras estratégias utilizadas para promoção dos ideais neoliberais, que outorgam o discurso do mercado como uma estratégia própria de um projeto neoliberal, que se caracteriza também, como um meio para converter o discurso, em uma verdade absoluta e crível.

5.1 SOBRE A CONCORRÊNCIA E A COMPETÊNCIA

A forma de pensar a política a partir das normas do mercado, pode ter suas origens, segundo Dardot e Laval (2016), na crise do liberalismo no século XIX, tensionada pela presença de dois movimentos importantes, a necessidade de ampliação do capitalismo e a introdução da concorrência nas relações sociais. No momento em que uma série de tendências e novas realidades se apresentavam, exigia-se também a reformulação da economia e da política, que já não correspondiam as demandas, em larga escala que o capitalismo havia atingido. O sistema industrial e financeiro, já coordenado por oligarquias que mantinham estreita relação com dirigentes políticos, passou a ser administrado a partir de certas regras, que já não correspondiam mais as teorias clássicas liberais, que depositavam suas crenças no equilíbrio econômico de natureza concorrencial. “As novas necessidades da produção e de vendas exigiam uma ‘gestão científica’, que mobilizassem exércitos industriais enquadrados num modelo hierárquico de tipo militar por pessoal qualificado e dedicado”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 40). Esta empresa moderna que surgia, tornou-se motivo de interesse de alguns cientistas

econômicos, que, já não estavam mais preocupados com os dogmas do liberalismo, mas sim, em acompanhar as tendências desse novo mercado, que se constituía nas sociedades modernas.

O liberalismo que chegava ao século XX não poderia mais manter-se nos preceitos clássicos de sua fundação, ao contrário, deveria se dedicar ao problema da ordem social e econômica. Neste sentido, seria condição incontestável para o crescimento do capitalismo, a inserção do mercado e de fatores econômicos no âmbito político, já que o próprio liberalismo revelou-se insuficiente para enfrentar as novas formas de condução dos negócios governamentais, e sua fixação nas leis naturais demonstrou-se inábil na manutenção do governo, que, agora se pautava na ampliação da prosperidade e na ordem social. Foi necessário assim, criar condições para que a natureza, o trabalho e posteriormente outras dimensões sociais, se tornassem mercadorias, e sobretudo, que as relações sustentadas pelos indivíduos e seus pares, também fossem de ordem mercantil. (DARDOT; LAVAL, 2016). E será, portanto, neste momento que o Estado se distinguirá como equipamento indispensável, não somente na dimensão legislativa, mas, talvez na mais importante delas, no setor administrativo, cuja função será de “instaurar nas relações sociais regras múltiplas necessárias ao funcionamento do mercado concorrencial e fazer com que sejam respeitadas”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 64). De fato, o que será imposto pelo neoliberalismo, serão ações mediadas pelo Estado, que irão intervir nos formatos das relações econômicas e sociais sob a égide da concorrência, definindo mais claramente onde o Estado deverá direcionar suas ingerências, desde que não limite ou produza entraves a própria concorrência. Então,

[...] trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69).

A ordem do mercado concorrencial será vista a partir deste momento não como um dado da natureza, mas como um produto, resultado de uma história e de uma construção política, que terá suas bases fundadas na segunda metade do século XIX. Para Dardot e Laval (2016), Herbert Spencer, irá desempenhar função essencial, ao reunir alguns elementos críticos sobre o intervencionismo do Estado, que serão utilizados posteriormente como tema central do neoliberalismo. Spencer, em uma tentativa de refundar o utilitarismo, introduziu uma outra forma de pensá-lo ao apresentar um utilitarismo de base evolucionista e biológica, fundamentando suas críticas na “lei da evolução”, acreditando que as intervenções do Estado, mesmo quando preconizavam o liberalismo, poderiam restringir a vida dos sujeitos. A

expressão “sobrevivência dos mais aptos”, criada por Spencer, irá demarcar que não se tratava mais da questão de uma herança seletiva das características mais adaptadas, mas sim, sobre “a luta direta entre as raças e entre as classes interpretada em termos biológicos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 52). Desta forma, o elemento competição ganhou ênfase e se sobrepôs ao tema da reprodução, como proposto por Darwin. O deslocamento da lei da evolução biológica, para as repercussões em termos políticos, tornou-se a primazia da “luta pela sobrevivência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 52). Somados a esta ideia, Spencer irá afirmar que a competição entre os indivíduos é o princípio motor do progresso da humanidade, motivo pelo qual, irá tecer suas críticas as intervenções do Estado, por não deixar com que a concorrência econômica, entendida por ele como uma luta vital, se desenvolva e interrompa o processo evolutivo.

Spencer vai deslocar, assim, o centro de gravidade do pensamento liberal, passando do modelo da divisão do trabalho para o da concorrência como necessidade vital. Esse naturalismo extremo, além de satisfazer interesses biológicos e explicar lutas comerciais ferozes entre empresas e entre economias nacionais, faz a concepção do motor do progresso passar da *especialização* para a *seleção*, que não tem as mesmas consequências, como bem podemos imaginar. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

Neste modelo de seleção, o que se evidencia é um processo gradativo de eliminação seletiva, de forma que os menos capacitados são eliminados pelos mais aptos. A troca entre as mercadorias se tornou uma prova incessante de confronto e sobrevivência, e a concorrência se tornou “uma lei implacável da vida e um mecanismo de progresso por eliminação dos mais fracos”, supondo inclusive o desaparecimento de alguns de seus indivíduos. (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 53). Segundo Dardot e Laval (2016), o que foi chamado de “darwinismo social”, em verdade é um “concorrencialismo social”, uma vez que estabelece a competição como uma norma da existência individual e coletiva. A adaptação a uma situação de concorrência, considerada como um fato natural, torna-se assim, um elemento ordenador das condutas individuais, equivalente a uma disputa pela sobrevivência. O neoliberalismo foi fortemente influenciado por estas concepções, pois trouxeram à luz uma concepção objetiva sobre a concorrência, como um fenômeno necessário para impulsionar o progresso das sociedades, e, portanto, a luta e a disputa, tornaram-se atributos naturais e desejados pelos indivíduos. E para a manutenção e ampliação desse desenvolvimento, todo e qualquer obstáculo incluindo os indivíduos menos aptos seriam considerados infortúnios ao trajeto e curso da vida. (RUIZ-LÓPEZ, 2007; DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo, não admitirá nenhuma oposição ao fenômeno da concorrência entre os interesses privados, mesmo que para isso admita a intervenção do Estado, neste sentido, passará a entender que o Estado poderá ter certo alcance funcional quando utilizado para

finalidades de disposições jurídicas que atendam as demandas do mercado, produzindo condições excelentes para um ambiente de concorrência. (RUIZ-LÓPEZ, 2007). Portanto, o que parece se estabelecer é a possibilidade de pensar a ordem do mercado como algo construído e por consequência, a possibilidade de se criar um programa político, uma agenda com vistas ao seu estabelecimento e conservação. Uma vez que a perspectiva sobre a concorrência se desloca de um dado natural para algo que pode ser produzido e criado, então as agendas neoliberais poderão ser gerenciadas pela necessidade de adaptação contínua dos sujeitos e das instituições, baseadas em uma norma econômica particularmente variável assentada na concorrência. Deste modo a transformação dos métodos de produção devem corresponder igualmente a necessidade de adaptação da vida e das mentalidades dos sujeitos, assim, o neoliberalismo foi paulatinamente ajudando a redirecionar um novo arranjo social, conciliável com a nova organização econômica. (CAETANO, 2018; ADRIÃO; PERONI, 2009).

A política neoliberal deve *mudar o próprio homem*. Numa economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter. Nascido num estado antigo, herdeiro de hábitos, modos de consciência e condicionamentos inscritos no passado, o homem é um inadaptado crônico que deve ser objeto de políticas específicas de readaptação e modernização. E essas políticas devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter ou intraindividuais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91).

A palavra de ordem será adaptação, que introduzirá a emergência de um conjunto de práticas e reformas, que irão primar, segundo Dardot e Laval (2016, p. 91), por uma “verdadeira política da condição humana” no ocidente. E sobre esta perspectiva, a educação aparece como elemento indispensável que servirá a política, pois será a partir dela que os novos homens, mais adaptados, e com qualidades superiores as que dispunham o homem antigo, serão formados. Em particular, será fundamental uma política de educação das massas cuja função será de preparar e habilitar os sujeitos para as novas funções econômicas especializadas, onde ele mesmo as gerencie e as organize como elemento central de sua vida. Desta forma, todas as políticas passam a ser focalizadas no sujeito e em suas condutas, instauradas pela lógica empresarial da concorrência.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 123),

A concorrência é o modo de relação interindividual mais conforme com a eficácia econômica e, ao mesmo tempo, mais conforme com as exigências morais que se podem esperar do homem, na medida em que ela permite que ele se afirme como ser autônomo, livre e responsável por seus atos.

Este elemento central do neoliberalismo, estimulará os sujeitos a adequarem suas condutas, no sentido de superar e ultrapassar o outro na descoberta de novas possibilidades de lucro para que sejam capazes de aproveitar as oportunidades, maximizando seus rendimentos. E para efeito, será primordial tornar os indivíduos, sujeitos empreendedores de si para atuar de forma excelente neste novo mercado.

O mercado ao qual referencia-se aqui, recebe uma concepção mais atual, quando comparada aquela do pensamento liberal clássico, é compreendido como um fenômeno regulado que se usa de motivações psicológicas e de competências particulares dos sujeitos. É muito mais auto criador do que auto regulador, na medida em que é ele próprio quem concebe a auto formação dos sujeitos econômicos, desencadeada por um modo subjetivo de se auto educar e autodisciplinar, meios pelos quais o indivíduo aprende a se conduzir na vida. (RUIZ-LÓPEZ, 2007; BALL, 2014). De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 140), “o homem sabe se conduzir não por ‘natureza’, mas graças ao mercado, que constitui um processo de formação, criando condições variadas, que gradualmente irão permitir um aprendizado progressivo sobre quais as escolhas a serem tomadas, e, portanto, sobre os modos de agir dos próprios indivíduos. O mercado se fundamenta na liberdade individual, e a possibilidade da livre escolha sobre as decisões proferidas baseadas nas informações que cada indivíduo possui, torna-se a condição máxima de funcionamento do próprio mercado. Tais informações e conhecimentos prévios, não se referem necessariamente aos conhecimentos científicos, mas aqueles que podem ser utilizáveis no mercado, não um conhecimento que se interesse ao porquê das coisas, mas ao quanto das coisas. Especificamente se refere a um tipo de conhecimento que o indivíduo pode adquirir, e fundamentalmente, aquele que pode ser utilizado para vencer em uma competição. Nesta dimensão, ainda como sugerem Turmina e Shiroma (2014), Dardot e Laval (2016), aprender a procurar a informação torna-se uma competência vital no mundo competitivo, e assim o mercado estimula e promove um ambiente de aprendizagem contínua e de múltiplas possibilidades de adaptações.

Sob estes parâmetros cria-se a demanda do “aprender a aprender” e da “aprendizagem ao longo da vida”, que permitirão suprir as adaptações necessárias e permanentes conforme às necessidades econômicas. A articulação entre o aumento da aquisição das competências com a flexibilidade dos modos de obtenção dos saberes, corresponderá as exigências rápidas e mutantes da tecnologia e da economia. (DUARTE, 2001; LAVAL, 2004). O discurso difundido traz consigo um conjunto de amplas definições que atravessam e adentram a subjetividade dos sujeitos, alocando tais características como competências necessárias a performance da atividade profissional. Sugerindo desta forma, que as competências exigidas que irão formar

este capital humano façam parte deste núcleo que engloba todos os aspectos da vida. A responsabilidade em aprender, em se expandir pessoalmente, em ter ações mais autônomas, em ser capaz de gerenciar os riscos e as incertezas, tornam-se competências primordiais para assegurar a eficácia individual. De acordo com Laval (2004), em uma sociedade baseada no risco para a acomodação da economia, na medida em que os indivíduos se tornam incapazes de administrarem suas incertezas e de manterem sua empregabilidade, então a eficácia global da economia poderá ser diminuída e perderá seu equilíbrio, e desta forma, “os custos gerados por uma fração demasiadamente grande da população, economicamente inútil, sobrecarregarão as contas sociais e as taxas fiscais”. (LAVAL, 2004, p. 51).

O que parece interessar ao mercado é a constituição de capitais humanos que resultem em certa personalidade que combinam a qualificação profissional, flexibilidade, comportamento facilmente adaptável, interesse pelo risco e inovação e um alto engajamento na empresa. (LAVAL, 2004; BALL, 2014). Certas qualidades morais devem ser adquiridas para que os sujeitos se integrem aos grupos, e se dotem deste “espírito empresarial” (LAVAL, 2004, p. 60), que segundo o autor são competências, disposições e atitudes do indivíduo, direcionados a resolução de problemas. A lógica das competências se insere no movimento de uma permanente adaptação, propondo que os sujeitos apreendam certas capacidades que estejam menos associadas aos saberes formais, pois estes, já não contribuem mais para a mobilidade social necessária, que busca formar sujeitos “aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação”. (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 32).

Este discurso de ordem econômica, se capilarizou no vocabulário educacional, extrapolando os limites das empresas, para a formação dos sujeitos, introduzindo a ideia de que a competência resulta em eficiência, e, portanto, no cumprimento adequado de suas atividades. De acordo com o Dolz e Ollagnier (2004, p. 12),

[...] é como se o termo competência se situasse em um determinado nível de complexidade que permitiria ultrapassar as noções de capacidade, qualificação, *savoir-faire*, etc., integrando-as todas; ter certos conhecimentos, teóricos ou práticos; ter a capacidade de mobilizar alguns saberes, alguns recursos na ação; ter uma representação correta da situação, de seus desempenhos...; tudo isso permitiria a construção de competências.

Nesta perspectiva, a lógica das competências representa uma transformação na maneira de formar e preparar as novas gerações, uma vez que o nexos utilizado está pautado na eficácia demandada pelas normas do mercado. As competências se articulam ainda com a noção de certo repositório de comportamentos utilizados em determinadas situações na busca pelo êxito,

permitindo assim a resolução de problemas. São apresentadas como formas modelos de administração exitosa das situações, entretanto, reconfiguram as próprias relações sociais, que segundo Stroobants (2004) e Laval (2004), dependem dos valores comportamentais e da capacidade de ação dos sujeitos.

Outra perspectiva apresentada por Pereira (2016), é de que a lógica da competência substituiu a ideia de qualificação e especialização, ambas vistas no sentido de uma atividade social onde os saberes acadêmicos estão envolvidos e são participativos no acesso à cultura para uma formação humana e reflexiva. A necessidade de um saber fazer prático solicitado pelas transformações dos modos de produção, exigiram um novo modo de saber fazer as coisas onde os elementos como competência cognitiva e socioemocionais são considerados características coadjuvantes e complementares aos sujeitos. O termo competência por ser considerado como uma inteligência que se pratica, sustentada em conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e que são mobilizados quando as situações em que são solicitados tornam-se mais complexas, nos conduz a um comportamento adaptativo em relação ao meio, neste caso, o criado pelo mercado. (RAMOS; FARIA, 2014).

O desígnio de “aprender a aprender” torna-se um artifício essencial na competição por uma vaga de trabalho, clarificando assim o seu núcleo basilar, ou seja, demonstra o quanto a educação está envolvida com a formação das capacidades adaptativas dos indivíduos. Trata-se, portanto, de buscar novas formas de atuação que facilitem e proporcionem uma melhor adaptação aos imperativos da sociedade. Neste sentido, cabe a educação conhecer a realidade social, não para sua análise crítica, comprometida com as transformações sociais, mas sim para dominar com clareza quais as competências, que a realidade social exige atualmente dos sujeitos. (DUARTE, 2001; COSTA, 2005).

Os fatos indicam que a prioridade para se definir uma competência é a sua função prática, a que serve, ou seja, a capacidade de realizar uma tarefa de forma eficiente, e desta forma não será adequado permanecer limitado aos conhecimentos acadêmicos. Os quatro pilares da educação sugeridos por Jacques Delors, e amplamente difundidos pelo mundo, podem ser revisitados para compreendermos melhor como as competências se articulam com ajustamentos de ordem comportamental. A partir da absorção dos quatro pilares da educação, pelo sistema educacional, as competências foram definidas em conformidade com o “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. De acordo com Stroobants (2004) e Costa (2005), as duas primeiras, designam ferramentas e os procedimentos para a execução prática, e as duas últimas, envolvem um conjunto de atributos pessoais, como autonomia, imaginação e iniciativa, e portanto, não se pode atribuir homogeneidade a

competência, pois ela compreende elementos objetivos e subjetivos. No entanto, sua lógica é legitimada por um conhecimento pragmático, uma vez que sua função é validada por sua utilidade.

Uma vez que as competências são consideradas como um repertório de comportamentos e formas de saber fazer, que alguns dominam melhor que outros, e, portanto, tornam-se mais eficazes e produtivos que outros, então, as competências não podem ser medidas de forma absoluta, neste caso, devem ser compreendidas como uma medida relativa sempre em relação a uma outra. Por sua vez, aquele que adquire mais competências tem maior vantagem sobre os demais, e desta forma articula-se e retroalimenta a dinâmica da competitividade. Segundo Ramos e Faria (2014) e Pereira (2016), uma vez que as competências representam parâmetros ideais e de excelência, elas também poderão implicar em modificações no comportamento humano, admitindo assim um sentido de cunho ideológico.

Segundo Duarte (2012) e Chauí (2016), a ideologia pode ser compreendida como um *corpus* de normas que determinam *a priori* o quê, e como se deve pensar, agir e sentir, desta forma ela antecipa a forma, as posturas de pensamento da ação e do querer sentir. Uma vez que estas informações são constituídas, permitem a produção de um imaginário social, capaz de generalizar para toda a sociedade, interesses e visões particulares de um grupo ou classe, fundamentalmente aquela que domina e se sobrepõe as relações sociais. O valor da ideologia reside na sua capacidade em elaborar um imaginário coletivo, meio pelo qual os sujeitos possam se identificar e por conseguinte, legitimar as divisões sociais. Assim, ela concebe teorias a respeito das sociedades, e da mesma forma, das diferenças pertinentes a ela, negando assim sua verdadeira origem, se sustentando em concepções, como as de progresso e desenvolvimento. Então, em uma sociedade onde a educação se faz sobre as regras da competência, poderá ser ela mesma quem decidirá quem serão os excluídos. Nesta ótica, as competências reafirmam a divisão entre aqueles que realizam ou executam as tarefas com eficiência, e os que não são eficientes. Ratificam ainda, a divisão dos que sabem e dos que não sabem, aliciando os que não sabem a uma busca pelo saber, que será adquirido por meio da educação. (CHAUI, 2016).

Chauí (2016), situa na década de 1930, uma mudança no discurso ideológico, originado nas transformações dos processos de trabalho, que se ampliaram para todas as relações sociais. A medida em que o trabalho industrial passou a ser organizado espelhado no modelo *fordista*, introduziu-se também uma nova prática nas relações sociais. Este modelo primava pelo controle, desde a produção até a distribuição do produto, por uma produção serializada e padronizada, e ainda, pela ideia da ampliação da qualidade dos produtos, como forma de execução da competitividade, necessárias a economia capitalista. Considerando que a qualidade

dos produtos exigia certo grau de desenvolvimento científico e tecnológico, passou-se neste momento a direcionar parte dos investimentos das indústrias para financiamentos em pesquisas e para a construção de laboratórios. Desta forma, as ciências introduziram sua participação mais direta nos processos produtivos, originando daí a expressão *sociedade do conhecimento*, indicando que a economia moderna se edificaria baseada nas ciências, na informação e na inovação tecnológica. Assim, será pela articulação entre os elementos organização e gerenciamento científico e tecnológico, que será permitido diferenciar aqueles “que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber”. (CHAUI, 2016, p. 56). Este discurso intima os sujeitos a interiorizar as regras e os valores estabelecidos pelo mercado, caso não queiram ser considerados incompetentes, já que está fixado sob uma lógica concorrencial. “Na medida que esta ideologia está fundada na desigualdade entre os que possuem e os que não possuem o saber técnico-científico, este se torna o lugar preferencial da competição entre indivíduos e do sucesso de alguns deles contra os demais.” (CHAUI, 2016, p. 58).

A educação será então recrutada para a formação de recursos humanos, fundamental para aumentar a competitividade, a medida em que a globalização avança e abre caminhos para o mercado internacional, entrando em um novo paradigma de produtividade. Os sujeitos, encorajados, por um discurso, a se verem como competidores, direcionados a aumentar suas performances, também têm sua subjetividade transformada. Para a competição, e para a manutenção de um estado de concorrência permanente, será indispensável introduzir ao corolário de capital humano, a auto responsabilização pelas escolhas, que servirão de dados e informações que permitirão qualificar e quantificar o seu mérito.

5.2 AUTO RESPONSABILIZAÇÃO E A MERITOCRACIA

A possibilidade de medir a aquisição de capital, ou seja, de calcular como as condutas dos sujeitos é praticada, permite inserir uma perspectiva avaliativa sobre seus comportamentos de investimentos em si para garantir sua capacidade produtiva. Segundo Schultz (1973, p. 32), “a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada”. Nesta ótica, apela-se para aquilo que cada sujeito pode ou deve mobilizar em si, a partir de determinadas estratégias e práticas voltadas a gestão de si a partir da programação dos comportamentos. (COSTA, 2009). Na medida em que cada sujeito é um capital a ser gerido conforme as demandas do mercado, então ele deve buscar a intensificação de seu desempenho, emergindo um elemento central, a idealização de uma liberdade que se

transforma na obrigação de um melhor desempenho, que deve ser mobilizada não só no trabalho, mas da mesma forma, em outras esferas da vida. Impõem-se a necessidade de ações individuais e autônomas na construção de melhores desempenhos, elementos que serão determinantes na formação do empreendedor de si.

Conforme Dardot e Laval (2016), a acomodação destas condutas será instaurada a partir de certas estratégias de governo, que amparadas pela ideia da liberdade de escolha, guiará os sujeitos a uma razão neoliberal. O que se almeja, é que os sujeitos desejem esta liberdade de escolha, entretanto como destacam os autores acima, esta liberdade está totalmente identificada com o dever de obedecer a certas condutas que buscam maximizar o desempenho, previamente estabelecidas em um quadro institucional e ou relacional, construído exatamente para que os indivíduos tenham a total liberdade de escolha, somente sobre o que lhe é oferecido. O sentido da liberdade apresentada no contexto neoliberal, contraria a lógica incorporada pelo liberalismo clássico, que a compreende como um dado natural e genuíno presente nos indivíduos.

A liberdade para os neoliberais é um elemento particular de sua forma de governar que pode ser produzido e alimentado, a medida em que se faz necessário. Segundo Foucault (2008), a liberdade está sempre em uma relação entre governantes e governados e por isso deve gerar e consumir liberdades, pois só pode exercer sua função a partir da existência de indivíduos livres. O mercado livre, a liberdade do comprador e do vendedor, por exemplo, só existem, se eles estiverem implicados com a noção de liberdade, portanto, é necessário produzi-la para que seja consumida. Nesta ordem, o Estado neoliberal governa para produzir espaços, onde cada indivíduo possa ter a liberdade de ser livre em suas escolhas. “A liberdade é algo que se fabrica a cada instante”, como cita Foucault (2008, p. 88), desta forma o mercado e sua necessidade constante de atualizações impele os indivíduos a usarem suas liberdades para fazerem com que as alocações de seus recursos, diga-se, de seu capital humano, estejam sempre e permanentemente à disposição do mercado.

Será fundamental, nesta perspectiva, estimular o indivíduo a buscar ações que são de seu interesse, mas como se fossem seu dever executá-las. Assim, caberá a estratégia neoliberal,

[...] criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, ‘mercadorização’ de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a ‘obrigação de escolher’ para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como ‘realidade’, isto é, como única ‘regra do jogo’, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder ‘no jogo’ e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

Trata-se assim de impor a obrigação da escolha, que será intermediada pela capacidade dos sujeitos de calcularem suas ações, e, portanto, de se auto gerenciar. De acordo com Dardot e Laval (2016), argumentos como inflação, taxa de crescimento, déficit orçamentário e endividamento do Estado permitem que este sistema de coerção seja eficaz, obrigando os indivíduos a proceder conforme as exigências do mercado. Além destes, outras alegações sistematicamente utilizadas se relacionam com a adoção de um discurso que responsabiliza os desempregados, e do mesmo modo cria uma divisão entre os trabalhadores bem-sucedidos e os que fracassam por sua própria culpa, e por não conseguirem por si, saírem desta situação, e, por isso precisam viver às custas do esforço coletivo.

O neoliberalismo, tratou fortemente de suprimir e dismantelar as políticas de emprego, como forma de tornar os indivíduos mais flexíveis, penalizando o desempregado para que este, sendo constrangido a procurar um emprego, já que está sob o risco de ficar sem o auxílio do Estado. Situações como esta, reforçam as condutas flexíveis para o mercado de trabalho, permitindo que os empregadores adequem as condições e necessidades de mão de obra, a atividade exigida, do mesmo modo que possibilitam reduzir o custo da força de trabalho. (RUIZ-LÓPEZ, 2007; DARDOT; LAVAL, 2016).

As políticas imersas em uma razão neoliberal, visam ainda “ativar o mercado de trabalho modificando o comportamento dos desempregados. O ‘buscador de emprego’ deve tornar-se ator de sua empregabilidade, um ser *self-entrepinsing*, que se encarrega de si mesmo”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 222). E, portanto, é aquele responsável por suas escolhas, aquele que se vê impelido a escolher entre as possíveis alternativas de maximização de seu desempenho, à medida que novas exigências são fabricadas. Criar condições para a liberdade de escolha, é uma das fundamentais funções do Estado em relação ao neoliberalismo, que a partir desta forma de gestão, estimula os sujeitos a interiorizar as concepções de alto desempenho produtivo e individual, em detrimento dos coletivos. As empresas privadas introduziram formas de gestão do trabalhador baseadas no princípio da individualização de projetos e, portanto, de objetivos, que podem ser recompensados mediante uma boa avaliação de desempenho ou de sua performatividade. (GARCIA, 2010; BALL, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016;). Isto significa que quanto mais o indivíduo, direciona-se para a busca de um saber útil que produza o máximo possível, e, portanto, a garantia de atingir níveis ótimos em sua avaliação, mais ele será recompensado e servirá de modelo a ser seguido. Assim suas ações são ditas livres, pois ele age como um homem livre em suas escolhas, mobiliza-se desta forma “a aspiração à realização pessoal”, transferindo particularmente para o sujeito o compromisso pela realização dos objetivos da empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 229).

Percebe-se deste modo certa “privatização” das condutas, já que a vida está baseada em escolhas individuais, que podem ser contabilizadas por meio do conhecimento de seus indicadores, possibilitando ao indivíduo fazer suas escolhas baseadas em resultados, como condicionantes para o acesso ao bem-estar. Daí a necessidade de que cada indivíduo passe a considerar fundamental, a aquisição de um repertório de capital humano, que deverá ser ampliado, na medida em que se sintam responsáveis por conduzirem suas vidas com um alto grau de desempenho. (GADELHA, 2018). Nesta direção, as ações foram direcionadas aos direitos sociais e trabalhistas, que passaram a ser contraditoriamente políticas públicas de responsabilidade individual. Ou seja, nesta perspectiva cada sujeito deve ser conduzido para se tornar um vencedor, proprietário de um espírito empreendedor, e que somados a esta ideia, as estratégias neoliberais, deveriam ainda, “orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado”. (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 243).

As chamadas políticas sociais já não são mais animadas por uma lógica de divisão de ganhos de produtividade, com um equilíbrio de demanda que mantenha a drenagem adequada da produção, mas, visam expandir o caráter de utilidade dos indivíduos, assim aumentando sua empregabilidade e rendimento, com isso, diminuindo seus custos, a partir de uma categoria de política social baseada no esgotamento das funções dos sindicatos, direitos trabalhistas, diminuindo o valor e a qualidade da proteção social em detrimento da acomodação as necessidades da globalização. Segundo Ball (2014) e Dardot e Laval (2016), a hipótese deste tipo de racionalidade é de que, toda gestão privada seja mais eficiente que a pública, e, portanto, as reformas devem ser dirigidas tanto ao Estado e aos seus vários setores, bem como ao indivíduo. Neste sentido, os indivíduos são vistos a partir da lente de sua margem de contribuição, bem como, de seu custo, na permanente competição mundial. Ou seja, todos devem se sentir responsáveis pelo bem coletivo, e buscar em sua trajetória de vida se tornarem aptos e adaptados o suficiente, para serem pessoas de sucesso.

Dardot e Laval (2016), sustentam a ideia de que há uma condução nos interesses dos indivíduos, criando possibilidades de escolha, e desta forma favorecendo e oportunizando colocar em prática esta liberdade, que será conveniente a todos, porém exigida e avaliada individualmente. Os sujeitos passam a se perceberem como responsáveis pela sua liberdade de escolha, e, portanto, sua subjetividade deve estar absolutamente implicada com as atividades que lhes são exigidas enquanto um homem empreendedor. Isso significa, que cada sujeito deve ser responsável por buscar aumentar seu capital humano, bem como por valorizá-lo, em uma atitude de promoção e gestão de si mesmo, enfatizando que a origem da eficácia reside no

indivíduo, e, portanto, o fracasso também. Este processo de individualização provocado por esta forma de governar, permite que todos os problemas sociais sejam compreendidos como crises de ordem individual, assim como todas as desigualdades passam a ser atribuídas como responsabilidade individual, decompondo as causas externas em responsabilidades individuais e fracassos pessoais.

A responsabilidade individual, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 350), tornou-se uma técnica de produção de um eu produtivo, especialista em si mesmo, como resultado da interiorização de coerções, para que ele seja “o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional”. Segundo Stival (2018), cada sujeito deve agora responder por suas ações guiadas pelas escalas de medidas disponibilizadas pelos recursos humanos ou pelos indicadores educacionais, desta forma, na medida em que cada indivíduo passa a ter condições de acesso as informações sobre seu rendimento e o que se almeja, ele se torna plenamente responsável por suas escolhas, bem como por todos os riscos envolvidos. Quando o Estado passa a difundir situações de concorrência, estimula também os sujeitos a concorrerem entre si, e, portanto, tornarem-se sujeitos empreendedores de si, a liberdade é convertida no dever da alta performance, e as ações individuais e de auto responsabilização tornam-se o ponto de referência para um mundo guiado pela concorrência. O empreendedorismo transfigura-se em valor social, direcionando os sujeitos a transformarem suas vidas em *business*, no qual o sucesso profissional e pessoal se fundem e podem ser medidos e avaliados quantitativamente, reforçando a lógica da individualização. (ANDRADE; SILVA, 2018)

Neste interim, outra questão fundamental a ser analisada e que sustenta o discurso neoliberal, na lógica do mercado e da produtividade, é a questão do mérito. Este elemento irá aparecer articulado com a possibilidade de medir e avaliar o desempenho e sobretudo as conquistas dos sujeitos, por seu próprio mérito.

O conceito de mérito, e igualmente os de igualdade e liberdade foram fundados durante o século XVIII, como um dos principais símbolos de luta da burguesia e da reforma social que contrariavam a aristocracia e os privilégios adquiridos de nascimento e herança que reconhecia que cada indivíduo poderia ocupar um lugar na sociedade pelo seu próprio esforço e mérito. A burguesia contrariada a hegemonia aristocrática, passou a legitimar o trabalho e o conhecimento, ações que são necessárias a participação ativa dos indivíduos, reconhecendo assim as instâncias do esforço e da qualificação como indispensáveis, para que deste modo a aristocracia não herdasse os mais elevados cargos da sociedade, pelo direito de nascimento. Desta forma, o dinheiro poderia ser legitimamente distribuído, sendo proporcional aos talentos de cada um. Portanto, todas as categorias e classes sociais seriam organizadas e distribuídas por

meio da competição, prevendo um modelo de homem responsável pela sua autoconstrução, e nesta medida, seu lugar na sociedade dependeria particularmente de seu esforço e de suas capacidades. (KREIMER, 2000; SOARES; BACZINSKI, 2018).

Diante deste cenário, a ideia de mérito permitiu que as sociedades modernas democráticas pautadas na igualdade de oportunidades, justificassem um modelo de ordem meritocrática, uma vez que ter mérito significava ser merecedor de algo em decorrência de seu esforço individual. O ideal de liberdade e de modernização trouxeram em seu bojo, a ideia do mérito, pois uma vez que todos nós temos os mesmos direitos e somos livres, então a dimensão capaz de nos diferenciarmos, se daria pelo mérito. A liberdade em uma democracia burguesa está articulada com a ideia da posse de propriedade privada, neste sentido, ser livre é ter o direito de usufruir e dispor de seus bens e rendas da forma que melhor lhe convier. Entretanto, no caso dos trabalhadores que não herdaram e ou não possuem meios de produção, sua liberdade está limitada a venda de sua força de trabalho. Assim se todos são iguais e tem as mesmas oportunidades na sociedade, aquele que se esforça mais, obterá mais mérito. (VIEIRA *et al.*, 2013).

O mérito está profundamente associado aos princípios de igualdade e liberdade de oportunidades imersos nos ideais postulados pelos liberais. A igualdade de oportunidades era vista como ambiente necessário para a liberdade, ou seja, a única forma que o liberalismo podia pensar a igualdade para além de uma lei natural comum, a portanto, desta forma podiam extinguir os obstáculos sociais impeditivos a competição entre os indivíduos. A liberdade atesta que os indivíduos tenham a possibilidade de por si próprios alcançar os seus propósitos. (KREIMER, 2000). Segundo Valle e Ruschel (2010), paulatinamente o conceito de mérito, antes visto como ética, transformou-se em habilidade e aptidão voltados ao trabalho, acrescentando um elemento crucial e necessário para o capitalismo, o sentido de emancipação.

Quando na modernidade o trabalho passou a ser apreciado como meio pelo qual a riqueza pode ser adquirida, a sociedade deixou de ser governada por uma elite baseada na herança, por outra baseada no mérito. O mérito, visto como o resultado de esforços individuais para adquirir conhecimento, ou visto como a melhor classificação, permitirá galgar maiores privilégios na sociedade. As avaliações, que irão permitir testar e classificar a inteligência dos indivíduos, ganham espaço e legitimidade, pois será por meio delas, que o mérito poderá ser mensurado, e desta forma, consentir novos padrões de exclusão e de desigualdades sociais. (KREIMER, 2000).

Conforme Barbosa (1996) e Valle e Ruschel (2009), as sociedades modernas parecem operar através de sistemas meritocráticos a partir de uma ideologia, da mesma ordem

meritocrática. Enquanto sistema, o mérito aparece como a capacidade de realizar determinadas coisas, apoiado no esforço pessoal, e neste sentido funciona como forma de ordenar os membros da sociedade. Já, enquanto ideologia, adquiri uma extensão mais globalizante, torna-se o critério essencial e moralmente correto por todos os indivíduos, de qualquer ordem social, tornando-se algo desejável, pois se legitimam na seleção dos melhores. Neste caso, a posição de cada indivíduo na sociedade é determinada pela sua capacidade individual, por aquilo de que ele é capaz de realizar, sendo classificados pela demonstração de seu desempenho sobre determinadas atividades. Significa dizer que os sujeitos são definidos com base no cumprimento de certas funções, e, que elementos como relações pessoais, situação socioeconômica não são contabilizados neste sistema classificatório.

Conforme Kreimer (2000), o conceito moderno de mérito cresceu protegido pela figura de um gênio, almejado como modelo de humanidade ideal e exemplar, integrada por indivíduos que ocuparam lugares na sociedade por seu mérito, como cita Valle e Ruschel (2010, p. 81), “se os indivíduos são fundamentalmente iguais, somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder, e que influenciam as diferenças de performance.” Neste contexto, cada um deveria ser contemplado de acordo com suas virtudes, independentemente de sua classe social ou qualquer outro fator que não fosse por sua própria competência, permitindo assim identificar sua posição na sociedade, ou seja, permite o “reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. A meritocracia pensada desta forma endossa a ideia de liberdade e auto responsabilização, pois firma-se na premissa da existência e oferta da igualdade de oportunidades para todos, como se todos partissem do mesmo ponto. Valoriza atributos, que cada vez mais devem fazer parte de nosso inventário de motivações pessoais, que qualificam e ou definem nosso mérito individual.

5.3 PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS NA EDUCAÇÃO: UM MODELO DE ESTRATÉGIA NEOLIBERAL

Entre alguns elementos que caracterizam o neoliberalismo, pode-se salientar a crítica ofensiva direcionada ao Estado, que desvaloriza e principalmente desacreditam as suas formas de governar. A morosidade na resolução dos problemas, a alta quantidade de burocracias e a falta de efetividade, são justificativas comumente utilizadas para designar a falta de competência do Estado em gerir a sociedade, inclusive no âmbito educacional. A revolução gerencial e o entusiasmo pela modernização foram as soluções apresentadas para minimizar a

ineficiência do Estado, que disseminados pelo discurso neoliberal, encontraram terreno fértil na possibilidade da privatização do ensino público e no melhoramento da gestão escolar.

Neste sentido, o que se pretende demonstrar nas análises seguintes, é como o neoliberalismo amparado pela retórica do mercado, pautado na concorrência, no mérito e na auto responsabilização dos sujeitos pelo seu desempenho, encontrará nas parcerias público privadas (PPP), e na apresentação de uma proposta de nova gestão escolar mais eficiente, um espaço que permitirá a consolidação de seus ideais, que serão disseminados e multiplicados por Organizações não governamentais (ONGs), Organizações sociais (OS), fundações, institutos, sistemas de ensino e de consultoria. Entre outras finalidades, estas parcerias, potencialmente poderão funcionar como centros de produção e geração de dados e informações sobre educação, fabricando saberes particulares que atendem a demandas específicas das quais o mercado carece. Por fim, pretende-se ainda expor alguns exemplos de parcerias público privadas e produtos educacionais, que atuam no Brasil, a fim de elucidar as estratégias utilizadas para a solidificação do discurso da concorrência, da eficiência e do desempenho, que impactam de diferentes formas na educação brasileira, assim como, para aquele, que está sujeito a este sistema educacional.

A década de 1980, é frequentemente situada como um período de triunfo das políticas neoliberais, nos países Ocidentais, onde se instituiu uma série de novas ações políticas que pretendiam não somente recompor o capitalismo e o liberalismo tradicional, mas, ainda deveriam se propor a modificar as formas de exercício do poder do Estado. (ADRIÃO; PERONI, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016). Para isso, dependiam de uma forma de pensar a política e as questões sociais que estivessem articuladas com a globalização e com a financeirização do capitalismo. O que os autores sustentam é que, para viabilizar este processo, seria necessário fazer uma virada nas formas de governar, mediante a implantação de uma “nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 190). Para tanto, as novas regras impostas pelo mercado, deveriam envolver a implantação de novas sensibilidades e valores, bem como, outras formas de relações comprometidas com as práticas do setor público. Neste caso, os pontos de intersecção entre a reestruturação e a reavaliação, processos pelo qual o setor público irá passar, irão ser estabelecidos a partir do discurso da excelência, da efetividade e da qualidade, acrescidos ainda da introdução da lógica gerencialista. (BALL, 2011). Esta lógica normativa, como poderá ser observado, articulada com o discurso utilizado pelo mercado, apoiada na crise do capitalismo e nas críticas sistemáticas direcionadas ao Estado

de bem-estar, conseguirá se expandir e se capilarizar por todos os setores, em especial para esta pesquisa, do campo educacional.

A norma mundial que irá se instaurar de forma imperativa, será da concorrência, que consoante Ball (2011) e Dardot e Laval (2016), sucedeu do vínculo entre um projeto político e a dinâmica simultânea entre a ordem tecnológica, comercial e produtiva que ocorreu internamente nos governos. A inauguração de tais mudanças, no direcionamento dos programas políticos, foi empreendida por Margaret Thatcher e Ronald Regan, que posteriormente serviram de modelo para outros numerosos governos, sendo multiplicados e perpetuados por grandes organizações internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). As modificações nos rumos das políticas adotadas por Thatcher e Regan apresentaram-se como um primeiro bloco de respostas, para um momento considerado crítico, em termos de governabilidade das duas potências. Neste momento, muitos dirigentes políticos já esboçavam uma reação reativa sobre a impossibilidade de se governar, em detrimento do demasiado envolvimento da população na vida política e social, fato, que para alguns poderia resultar em um excesso de democracia, já que, considerando os primeiros teóricos neoliberais, a democracia só poderia funcionar na presença de certa inatividade participativa de grupos, no sentido de limitar às reivindicações. Este primeiro elemento, o dos movimentos reivindicatórios, participação mais ativa da população exigindo seus direitos, aliado as baixas taxas de lucratividade, e a alta da inflação, maximizada pelas crises consecutivas do petróleo nos anos de 1973 e 1979, marcaram o definhamento da forma de governar keynesiana que se contrapunha aos moldes do governo liberal.

A ambição por novas direções econômicas, foram endossadas pelo aumento do desemprego e pela recessão da econômica, fatos que permitiram com que uma série de ofensivas fossem direcionadas aos sindicatos, em detrimento da luta pela classe dos trabalhadores, podendo assim justificar a diminuição dos gastos com as ações sociais e, a facilitação da desregulamentação. Além disso, com a elevação das taxas de juros, os países da América Latina aumentaram suas dívidas, permitindo que o FMI pudesse impor planos de ajustes estruturais com reformas de governo bastante profundas em troca de negociações de seus passivos. Este tipo de ordenação monetária e orçamentária se transformará na “nova norma das políticas anti-inflacionárias no conjunto dos países da OCDE e nos países do Sul, que dependem do crédito do Banco Mundial e do apoio do FMI”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 197). Desta forma, “regras do jogo”, foram gradativamente alteradas, transformado o próprio capitalismo, as classes sociais, transformando profundamente os seus espaços nacionais.

As principais medidas resultantes deste processo, foram as privatizações das empresas públicas e a desregulamentação da economia. A lógica do espelhamento no modelo de empresa para as ações públicas, começava a ser introduzida, de forma clara e objetiva. A concepção estabelecida, era de que os agentes do setor privado, que notoriamente conhecem melhor a situação do mercado, são mais eficazes em suas ações, do que as intervenções e ou regulações realizadas pelo setor público. (ADRIÃO; PERONI, 2009; CARVALHO, 2012). Este regime resultou em um arcabouço de sistemas de regras, definindo um conjunto disciplinar mundial iniciado na década de 1970, por governos afetos aos princípios do monetarismo. Um exemplo legítimo de implementação deste sistema, foi o Consenso de Washington, que estabeleceu, como já mencionado nesta pesquisa, um conjunto de recomendações que deveriam ser seguidos por todos os países que almejassem empréstimos e auxílios financeiros. O FMI e o BM são grandes protagonistas deste cenário, que na década de 1980, colocaram-se ao lado dos países com grandes economias que aderiram a esta racionalidade governamental, deixando os países mais frágeis subordinados a suas orientações. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 198),

A intervenção do FMI e do Banco Mundial visava a impor o quadro político do Estado concorrencial, ou seja, do Estado cujas ações tendem a fazer da concorrência a lei da economia nacional, seja essa concorrência a dos produtores estrangeiros, seja a dos produtores nacionais.

Assim todos os países entraram em um sistema de busca de capitalização de recursos para a resolução de seus problemas internos, que segundo Dardot e Laval (2016) e Caetano e Costa (2018), criaram um contexto de concorrência muito acentuado, de forma que se tornaram necessárias “reformas” permanentes dos sistemas institucionais e sociais, levados a população como uma atitude imprescindível a sobrevivência do Estado. O Estado tornou-se assim uma unidade fundamental para a dinâmica concorrencial, cuja função seria de capitalizar investimentos estrangeiros, em troca de condições fiscais e sociais que fossem mais favoráveis as solicitações do mercado. Neste direcionamento, os Estados contribuíram consideravelmente no estabelecimento de novas diretrizes, que os sucumbiu a restrições, os conduzindo a obstringir os salários e os gastos públicos, esvaziando os direitos adquiridos, que passaram a ser considerados demasiadamente onerosos. Segundo Bourdieu (1998), instaurou-se o domínio da flexibilização absoluta, os contratos temporários, a concorrência entre as próprias filiais, entre as equipes polivalentes, e por fim, entre os próprios indivíduos, que fixam objetivos individuais para serem cumpridos, entrevistas individuais de avaliação, avaliações permanentes, aumento salariais individualizados, concessões de prêmios a partir do mérito individual, carreiras individualizadas e responsabilização individual pelo não cumprimento de metas, são todas

estratégias que estimulam o sujeito a um superinvestimento no trabalho, atendendo uma demanda permanentemente concorrencial.

De acordo com Ball (2014) e Dardot e Laval (2016), a proliferação da norma neoliberal encontrou um espaço privilegiado na liberalização financeira e na globalização, que aliados as reformas legislativas, mostraram-se um veículo altamente eficaz, permitindo o crescimento do capitalismo financeiro. Estes elementos resultaram em uma expansão das finanças mundiais durante duas décadas, o mercado se autonomizou, os países contribuíram para a formação de uma política monetária, permitindo certa unificação do mercado mundial, fatos que resultaram na homogeneização dos padrões contábeis, bem como, das exigências de rentabilidade, acomodação das estratégias dos oligopólios, dos processos de recompras, das fusões e da reorganização das atividades. Ainda neste caminho, uma das fundamentais mudanças do capitalismo, como sugerem Dardot e Laval (2016), foi o fato dos acionistas passarem a exercer grande pressão sobre as empresas privatizadas, direcionando os gestores a realizarem certo tipo de constrangimento sobre os trabalhadores, no sentido de ampliarem os lucros e a arrecadação. Sob esta perspectiva, o comportamento das empresas passou a ser altamente afetado pela aspiração dos acionistas em assumir o controle da gestão, dando início a um tipo de governança estabelecida com base nos fundamentos da eficácia e dos resultados obtidos. O aumento da cotação da bolsa de valores, por exemplo, tornou-se um objetivo comum a ser perseguido pelos acionistas, e desta forma, gradualmente o mercado financeiro foi se transformado em um,

[...] agente disciplinante para todos os atores da empresa, desde o dirigente até o assalariado de base: todos devem se submeter ao princípio do *accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função dos resultados obtidos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

Neste caso, o que se pode observar é um ordenamento não só das atividades econômicas propriamente ditas, mas dos comportamentos e das subjetividades dos indivíduos. A criação deste regime de acumulação financeiro, que tem as organizações econômicas financeiras internacionais e os Estados, desempenhando papéis protagonistas, concebem e mantém uma arquitetura política sobre as finanças globais subordinada ao princípio da concorrência que funciona com um motor que anima a eficácia. (BALL, 2014).

Portanto, será desta forma, que a concorrência e a eficácia formarão um núcleo base das justificativas, sobre a incomparável competência e eficiência do mercado, que resultará na desobrigação do Estado sobre algumas dimensões sociais fundamentais. De acordo com Dardot e Laval (2016), a partir dos anos de 1960 e 1970, as mudanças nas formas de pensar dos indivíduos ganharam contornos mais ideológicos, voltados contra o Estado e as políticas

públicas, enaltecendo o capitalismo. Este foi o cenário propício para a aparição de um conjunto de trabalhos direcionados a evidenciar o capitalismo, trazendo um discurso sistemático com ideias modernas valorizando o mercado globalizado, fazendo com que houvesse um esvaziamento e uma drenagem dos pensamentos ideológicos contrários. A repetição dos argumentos, passou a ser pulverizada por trabalhos acadêmicos, jornais, nos espaços políticos e nas universidades, transformando amplamente a opinião pública.

Os Estados Unidos protagonizaram parte deste movimento influenciando todo o mundo, sendo apoiado pelos trabalhos de Milton Friedman, que destacava o fracasso das políticas de luta de diminuição da pobreza e de redistribuição de renda keynesiana, como aspectos determinantes para a disseminação das ideias em favor do capitalismo, momento em que as críticas sobre os custos abusivos da função pública e do Estado de bem-estar ganham força e legitimidade. A partir destas evidências, a população tornou-se condescendente, em especial as elites, que outorgaram o discurso do Estado como fonte de gastos e desperdícios, estigmatizando os que se opunham a estas ideias, como ultrapassados. (DARDOT; LAVAL, 2016). Pode-se considerar, que parte do triunfo ideológico do neoliberalismo tornou-se possível a partir das críticas concentradas na ineficiência do Estado, que deram tónus ao capitalismo, tornando-o uma resposta confiável e crível para os problemas de ordem mundiais.

A partir desta premissa, tentou-se então demonstrar que frequentemente as respostas emitidas pelo Estado acarretavam mais problemas do que soluções, os argumentos giravam em torno da utilidade do Estado e sua interferência no mercado, por exemplo, “o seguro desemprego e a renda mínima são os responsáveis pelo desemprego, os gastos com saúde agravam o déficit e provocam a inflação dos custos; a gratuidade dos estudos incentiva a vadiagem”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 209-210). O conjunto destas alegações, acabaram por construir para a população, duas categorias de justificativas, de um lado o fato de que as políticas associadas ao Estado de bem-estar eram demasiadamente onerosas, e, de outro, uma parcela da população que constituiu seus argumentos, a partir da desmoralização das ações assistencialista do Estado. Neste último caso, o neoliberalismo irá construir a ideia de que o Estado burocrático, produz um efeito de ceifamento das virtudes da sociedade, como por exemplo, “a honestidade, o sentido do trabalho bem feito, o esforço pessoal, a civilidade, o patriotismo”, além disso, tece críticas as formas de dependência à assistência, que só existe pela cobertura dos riscos concedida pelo sistema de assistência social. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 210).

Essa crítica repousa sobre um postulado que diz respeito à relação do indivíduo com o risco. O ‘Estado de bem-estar’, querendo promover o bem-estar da população por meio de mecanismos de solidariedade, eximiu os indivíduos de suas responsabilidades e dissuadiu-os de procurar trabalho, estudar, cuidar de seus filhos, prevenir-se contra doenças causadas por práticas nocivas. A solução, portanto, é pôr em ação, em todos os domínios e em todos os níveis, sobretudo no nível microeconômico do comportamento dos indivíduos, os mecanismos do cálculo econômico individual. O que deveria ter dois efeitos: a moralização dos comportamentos e uma maior eficiência dos sistemas sociais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 211).

Assim, as soluções possíveis estavam pautadas na diminuição, de forma considerável, das políticas de transferência, e uma forma específica de combate à pobreza, residiria no retorno aos valores tradicionais, como trabalho e família, e ainda de forma mais fundamental, deslocando a ideia que o homem é um produto de seu meio social, para um indivíduo totalmente responsável por suas ações. (DARDOT; LAVAL, 2016). Neste momento, se introduz outra dimensão chave para compreendermos como o neoliberalismo vai produzindo elementos que possibilitam a destituição do Estado, de suas responsabilidades, sob a justificativa da ineficiência. Responsabilizar o indivíduo por suas ações será, portanto, uma forma de incentivá-los a ampliar os seus esforços e seus desempenhos em todas as dimensões da vida, desde que estas possam ser contabilizadas.

O discurso que irá viabilizar a estratégia da responsabilização individual, segundo Ball (2011) e Dardot e Laval (2016), está articulado com a concepção de que os mecanismos do Estado social são repressores da criatividade, da inovação e da realização pessoal. Neste sentido uma vez, sendo indivíduo único responsável por seu destino, a sociedade não lhe é mais devedora de nada, entretanto, cada um deverá constantemente mostrar o seu valor, o seu mérito em troca do merecimento das condições para sua existência. Deverá assim, permanentemente gerenciar os desafios e os riscos, em uma espécie de autorregulações de seus comportamentos, a partir de uma razão, uma lógica econômica, que ganhou destaque a partir do ano de 1960, quando economistas norte-americanos difundiram a lógica econômica para todas as dimensões da esfera privada e pública, onde tudo passou a ser analisado na perspectiva do custo-benefício. A intenção consistia em tornar o indivíduo também um produtor, e não apenas um mero consumidor, que deveria produzir mercadorias que lhe proveria satisfação, comprando bens e serviços no mercado, mobilizando e sendo mobilizado. Esta concepção de homem como capital, que é própria da teoria do capital humano, forneceu um apoio indiscutível ao discurso neoliberal, e indispensável a esta governamentalidade. Neto e Gadelha (2018), sugerem ainda que estas transformações massivas, precisarão de dispositivos e estratégias mais diversificadas e contínuas para emoldurar de forma mais duradoura e eficiente a conduta dos sujeitos. Neste caso, a perspectiva dos autores é de que parte das estratégias neoliberais irão se constituir

baseadas na ideia do direcionamento indireto das condutas, que aparecerão sob a forma da liberdade de escolha.

[...] ‘a liberdade de escolher’ identifica-se com a obrigação de obedecer a uma conduta maximizadora dentro de um quadro legal, institucional, regularmente, arquitetural, relacional, que deve ser constituído para que o indivíduo escolha ‘com toda liberdade’ o que deve obrigatoriamente escolher para seu próprio interesse. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 216).

Neste caso, uma vez o indivíduo livre para fazer suas escolhas, deverá então ser avaliado, e desta forma os sistemas de controle e de avaliação das condutas individuais, servirão como indicadores de geração de recompensas e ou punições, pelo resultado de suas deliberações. Consoante Carvalho (2012) e Dardot e Laval (2016), o alargamento das técnicas avaliativas, utilizadas como modo de disciplinar as condutas, emerge da ideia de que quanto mais livre e responsável o sujeito é para fazer suas escolhas, tanto mais ele deverá ser avaliado para dissuadi-lo aos interesses da empresa.

Paralelo a isso, o neoliberalismo teceu sérias críticas a rigidez do mercado de trabalho, no sentido de questionar as proteções dos trabalhadores, vistas como impeditivas para a eficiência econômica. Os sindicatos e a legislação trabalhista foram os principais alvos do neoliberalismo, dirigindo ações no sentido de dismantelar os sistemas de proteção dos assalariados, sendo possível, desta forma, enfrentar as movimentações cíclicas do mercado econômico, cujas flexibilizações permitem que os empregadores adequem suas demandas a mão de obra reduzindo o seu custo. Uma vez isto posto, cria-se um comportamento dos desempregados, que já não sendo mais possível sobreviver a partir das proteções sociais que lhes eram disponibilizadas em certas condições, é responsabilizado por buscar um emprego, devendo ser único protagonista de sua empregabilidade. (DARDOT; LAVAL, 2016).

De outro modo, será vital, fazer com que os indivíduos incorporem a necessidade de ampliarem constantemente sua empregabilidade. Mediado pelo discurso da liberdade, o desempenho será transformado em objetivo pessoal, que por sua vez será reconfigurado como uma realização pessoal a serviço da empresa.

Esse autogoverno não é obtido espontaneamente por simples efeito de um discurso sedutor de gestão que manipula a aspiração de cada indivíduo à autonomia. Esse controle da subjetividade somente é operado de maneira eficaz dentro de um contexto de mercado de trabalho flexível, em que a ameaça de desemprego está no horizonte de todo assalariado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 229).

O neoliberalismo conseguiu se traduzir em políticas públicas concretas, que destas, uma parcela da população assalariada é submetida, e com frequência as aceita, mesmo nos momentos em que tais políticas representam claramente uma involução dos direitos anteriormente adquiridos, encaminhando considerável parcela dos sujeitos sociais as dificuldades gradativas, colocando-os em uma sistemática lógica do risco, onde suas condutas individuais estão sempre sendo avaliadas e auto avaliadas. Assim, o reforço a responsabilidade individual é efetuado de todas as formas, inclusive como poderá se observar, ela será sempre aplicada como um princípio geral das políticas públicas, onde a palavra de ordem será a adaptação dos indivíduos a este novo fato. (DARDOT; LAVAL, 2016).

As políticas públicas, mesmo sob o viés neoliberal, dependem do Estado para sua efetivação, e este também pode ser tomado como um ponto relevante, no sentido de elucidar algumas estratégias utilizadas pelo neoliberalismo para tornar o governo seu parceiro, tese já discutida nesta pesquisa, mas do mesmo modo, em fazer dele a imagem e semelhança de uma empresa, transformando profundamente as formas de agir do Estado, que se desloca, segundo Dardot e Laval (2016, p. 273), de um Estado produtor, para o Estado avaliador e regulador, ou ainda, para “um governo empresarial”, provocando uma grande reforma gerencial, que acarretará em mudanças nos instrumentos utilizados, estruturando de forma renovada as relações entre o governo e os sujeitos. O fato central será a mudança de concepção da ação pública voltada também a lógica da concorrência e da competição mundial. Toma-se como exemplo, o fato de que, a partir dos anos de 1980, as orientações da OCDE, foram direcionadas para um novo paradigma, que determinava que os Estados fossem mais flexíveis, ativos, e mais próximos do mercado, fato que contribuiu para uma mercadorização da instituição pública, que se viu obrigada a operar a partir das regras do mercado. (RIBEIRO *et al.*, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016).

Neste cenário que se apresentava, o termo governança, ou seja, as formas pelas quais se governa, passou a fazer parte do vocabulário político em escala mundial, principalmente dos governos subordinados as demandas da globalização e do neoliberalismo. A ideia de governança desempenhou um papel central na propagação da norma da concorrência, já que os princípios de uma boa governança se baseavam no “respeito as condições de gestão sob os préstimos do ajuste estrutural e, acima de tudo, a abertura aos fluxos comerciais e financeiros, de modo que se vincula intimamente a uma política de integração ao mercado mundial”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276). A governança do Estado foi espelhada na governança da empresa, fundamentalmente guiada pelas dimensões da vigilância, do controle e do desempenho. Assim, da mesma forma que os gerentes das empresas são colocados sob

vigilância de seus acionistas, os dirigentes do Estados também são colocados, por iguais razões, sob o controle das instituições financeiras internacionais, que são regidos por uma *expertise* concebida pela lógica gerencial predominante nos grupos multinacionais. A similaridade sobre a forma de pensar, sobre os instrumentos de avaliação das políticas públicas, e sobre as inspeções, são todos instrumentos que indicam um novo formato de se compreender as ações governamentais, que estão embasadas na lógica gerencial presente nos grandes grupos multinacionais. (DARDOT; LAVAL, 2016; CAETANO, 2018). Estas práticas modeladas a partir da gestão privada introduziram no conceito de “boa governança” atores interessados, como os credores e investidores no país, que poderão classificar a qualidade das ações públicas, desde que estejam em consonância com seus interesses. (BALL, 2014). Nesta perspectiva, os Estados se metamorfoseiam em unidades produtivas, recebendo o mesmo tratamento que qualquer outra unidade poderia receber no interior de uma empresa. Os Estados encontram-se “sob o controle de um conjunto de instâncias supragovernamentais e privadas que determinam os objetivos e os meios da política que deve ser conduzida.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277).

Nesta direção, introduz-se outro tema basilar, a interferência do setor privado nas decisões de ordem pública. Laval (2004) e Dardot e Laval (2016), irão chamar este processo de hibridação das ações públicas, que são submetidas as normas fabricadas no âmbito internacional, não significando exatamente, o seu retraimento, mas sua ação de forma mais indireta incorporando as estratégias utilizadas pela empresa, já que a gestão privada é considerada mais eficiente que a pública. Isso significa dizer que as macroeconomias são resultantes de decisões público e privadas, sendo este tema importe nesta pesquisa, pois será a partir desta lógica, que as parcerias públicas privadas irão se constituir no âmbito da educação. Estas transformações das funções do Estado, que passou a ser uma empresa a serviço de outras empresas, expõe claramente como se articulam a norma mundial, a concorrência e a habilidade neoliberal de governar os indivíduos.

Esta forma de governar, como já explicitado, pressupõe criar sistematicamente situações de concorrência, em princípio privilegiando os mais aptos e os mais fortes, acreditando ser esta a fonte de todos os benefícios, razão pela qual, a gestão espelhada no mercado aparece em detrimento da gestão pública. O que se considerara, é que os prejuízos causados pelo Estado, são piores que quando comparados a gestão do mercado e suas ferramentas de gestão, iniciando assim, um movimento de substituição das tecnologias de administração próprias do setor público. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 289), “tratava-se de substituir uma administração que obedecia aos princípios do direito público por uma gestão regida pelo direito comum da

concorrência”. Margaret Thatcher introduziu este movimento no Reino Unido nos anos de 1980, preconizando como prioridade as empresas, concebidas como propulsoras e provedoras de empregos, e, portanto, sede de todo desenvolvimento. O contexto de abertura dos mercados e a internacionalização da economia, possibilitou certa homogeneização ideológica, como cita Dardot e Laval (2016), que foi celebrada pelas elites, por especialistas em gestão, economistas e autoridades políticas, convictas de ser este o caminho apropriado, capaz de frear o crescimento do Estado de bem-estar e sua ineficiência. A retórica persiste, é de mobilizar constantemente a opinião pública contra os desperdícios e os excessos daqueles que integram a burocracia e vivem da produção da população trabalhadora e distinta. E paulatinamente esta forma de governar foi reformada e ganhando força, tornando-se assim, um pensamento aceitável sobre o Estado.

O gerencialismo tornou-se a principal diretriz a ser seguida, apresentado como uma panaceia, ou seja, aquele capaz de remediar os problemas universais da sociedade, reduzindo aos domínios da organização e da aplicação de técnicas que buscam a eficiência, todas as dimensões do campo social. Este modelo de gestão pública, que reconfigurou os limites entre o público e o privado, que se legitima, se apresenta como sedutor e participativo, segundo Hypólito (2008), e abdicará da gestão pública, para se submeter as regras da gestão privada, já que esta é considerada mais especializada e inovadora. E será, exatamente este o ponto de interesse para os neoliberais, que tratarão de disciplinar a concorrência como um vetor para o bom desempenho, se apresentando também como o princípio lógico, que justificará as medidas de terceirização do setor público para o setor privado, bem como, as parcerias público-privadas em especial na educação. (DARDOT; LAVAL, 2016; LIMA; GANDIN, 2017).

Esta face da reestruturação do Estado, compreenderá os funcionários públicos como agentes que respondem a uma lógica articulada a seus interesses pessoais, e neste caso, ampliar a eficácia da ação pública implicará também, em utilizar técnicas que consistam em incentivos e remuneração por desempenho, colocando em prática estratégias que conduzam as decisões dos sujeitos, para que estes minimizem os custos e maximizem os resultados, constituindo uma “governamentalidade fundamentada sobre os interesses”, instituídas por práticas de mensuração e incentivo, cujo objetivo é orientar as condutas, como parte integrante da forma neoliberal de governar a sociedade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 295). Segundo Ball (2011), esta nova forma de governar oferecerá um modelo de organização focado nos indivíduos, que são auto interessados em ampliar os resultados, e que partem do princípio de que o controle burocrático é problemático e com baixa eficiência, além de reprimir o senso empreendedor dos

trabalhadores. O sucesso competitivo será resultado então da motivação das pessoas em realizar suas tarefas e produzir com qualidade e com esforço máximo, na busca pela excelência.

Algumas teorias respaldaram a reforma do governo, como a Teoria do Capital Humano e, ainda, segundo Dardot e Laval (2016), a escola do Public Choice. Esta última, com sede na Universidade de Virgínia, que se debruçou na produção de análises do deslocamento de conceitos, originalmente do campo da economia, para serem aplicados a política e aos serviços públicos, centralizando-se na forma como se dá a produção dos bens pelo governo. Partia do princípio de que as razões que movem o funcionário privado são as mesmas que mobilizam o funcionário público, e, portanto, este também é um indivíduo calculador que irá empenhar-se em ampliar seus interesses pessoais em detrimento de outros. Esta prática de gestão privada fundada na eficiência, dará ênfase a retórica da avaliação,

Essa vigilância, que tomou o aspecto concreto e difuso de uma avaliação contábil de todos os atos dos agentes públicos e dos usuários, é o princípio implícito da reforma do setor público que é apresentada como a única possível. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 300).

Este tipo de gestão consiste em incitar que os funcionários públicos não se comportem a partir das regras e normas burocráticas, mas que busquem ampliar os resultados de suas unidades administrativas, respeitando as demandas dos clientes.

A eficácia deve aumentar em razão da pressão constante e objetivada que pesará sobre os agentes públicos, em todos os níveis, de tal modo que acabem artificialmente na mesma situação do assalariado do setor privado, que está sujeito às exigências dos clientes e às de seus superiores. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 302).

Esta nova gestão pública, ganhou força no senso comum, legitimando o movimento de reestruturação da administração, destinada a transformar o Estado, inspirada nas práticas e métodos utilizados nas empresas privadas, sob a justificativa da necessária adaptação do Estado a realidade do mercado e da globalização. Trazendo como núcleo doutrinador, o desempenho e a performance, que nada mais são, do que a importação do critério de qualidade, prática utilizada pelas empresas privadas que sujeitam suas atividades a satisfação e contentamento do consumidor. (LIMA; GANDIN, 2017). E, portanto, em conformidade com Dardot e Laval (2016), será este, o modelo singular de condução dos funcionários públicos que permitirá a instauração do “governo empresarial”. Aquele governo, onde os seus serviços deverão obedecer às mesmas normas e diretrizes que orientam as empresas, por exemplo, “redução de tamanho, foco num ofício, aumento da qualidade, descentralização da autoridade, horizontalização da linha hierárquica”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 306).

Estas reformas administrativas públicas irão promover a globalização das formas de governar, juntamente com o emprego de um glossário homogêneo de expressões chaves, como desempenho, avaliação, concorrência, indicadores, entre outros, que serão utilizados independentemente das características do local onde a reforma será aplicada. O discurso uniforme, ajudará a alimentar a racionalidade neoliberal, promovendo uma concepção utilitarista do homem, bem como dos âmbitos sociais em que está inserido. E assim, neste novo modelo de gestão, a educação, assim como qualquer outro campo social, será concebida como um bem capital. (LAVAL, 2004; BALL, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016).

A educação passará a ser tratada como um produto a ser consumido, e, portanto, um setor próspero de investimentos. O neoliberalismo encontrará neste argumento, uma forma de introduzir na educação o elemento da concorrência, que posteriormente, será induzida pela necessidade de uma boa educação, já que ela se tornou um fator essencial para o sucesso e promoção social. A educação, também serão empregados os métodos e práticas do mercado, pois os benefícios esperados pelo mercado e pela concorrência, principalmente no que tangem ao desempenho e eficácia, também podem ser implementados na escola. (LAVAL, 2004; DARDOT; LAVAL, 2016).

A transferência do modelo de administração estatal da escola, para o modelo do mercado de incitação à liberdade de escolha, irá se caracterizar como uma das mais notáveis transformações observáveis no processo de desenvolvimento das sociedades de mercado. As políticas educativas que sucederam na maior parte dos países, especificamente nas duas últimas décadas, tiveram suas preocupações voltadas para o desenvolvimento da autonomia e da diversidade das unidades escolares, cujo propósito se fundamentou na ideia de que desta forma, a educação responderia mais satisfatoriamente as demandas dos usuários, que poderiam escolher as melhores e mais atraentes propostas educativas. Desta forma fomentado a ideia, de bases neoliberais, de que a eficácia das unidades escolares poderia ser ampliada, sendo a pressão, exercida pelos consumidores um motor propulsor da concorrência. (LAVAL, 2004; BALL, 2011).

O neoliberalismo irá interpretar a educação como uma atividade, como outra qualquer, que pode ser assimilável pelo mercado competitivo, onde a presença de empresas e parcerias público-privadas, submetidas a primazia do lucro, devem “satisfazer os desejos de indivíduos livre nas suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias”. (LAVAL, 2004, p. 89). A naturalização da ideia de que a educação poderia ser objeto de escolha, em um mercado livre, se deu pelo apogeu do neoliberalismo nos anos de 1980. A retórica do livre mercado, encontrou particularmente nos Estados Unidos e na Inglaterra um terreno fértil para sua aplicação, e,

sucessivamente se espalhando para uma série de outros países. Ronald Regan, por exemplo, apresentou as propostas de desregulamentação da educação pública, onde as escolas deveriam ser vistas como empresas com finalidades lucrativas na medida em que toda expertise do mercado eficiente poderia promover melhores condições de acesso e qualidade a educação. No ano de 1983, já eleito, propôs uma legislação baseada em um sistema de crédito, os *vouchers*, possibilitando oportunidade aos alunos em condições menos favorecidas de ingressarem em escolas de suas preferências. (LAVAL, 2004). O fomento pela concorrência entre as escolas, a partir deste programa, tornou as escolas públicas ainda mais deficitárias, ampliando exponencialmente a segregação social.

Parte importante destas concepções foram desenvolvidas por teóricos e economistas americanos, como Milton Friedman, já citado e, posteriormente por David Friedman, que legitimaram, a partir de seus estudos, a investida das empresas no mercado educativo, principalmente no se referem ao sistema de créditos, como destaca Laval (2004). Ao neoliberalismo interessa a mínima ou nenhuma ingerência na produção de bens e serviços, independente da área, bem como, sobre intervenção do Estado na oferta educacional, sendo esta última, uma questão fundamental a ser considerada. Pois, para o neoliberalismo, não há nenhum motivo que justifique a não adoção da forma do mercado pela educação, uma vez que ele é capaz de trazer uma série de benefícios. Neste sentido, o que se deseja é que toda escola pública ou privada se torne uma empresa, em um mercado competitivo, avido pela captação de um maior número de clientes.

As proposições esboçadas por Friedman, defensor do liberalismo, que paulatinamente foram se destacando desde o ano de 1955, enfatizavam a ideia de que a educação não deveria de forma alguma ser financiada pelo Estado, principalmente nas fases superiores, pois, uma vez que os resultados são colhidos pelo próprio beneficiário, deve ser ele então, responsável pelo ônus de sua escolha. Ponderava ainda, que nas fases iniciais da educação a intervenção do Estado até poderia ser justificada, pelas chamadas externalidades positivas, ou seja, pelos efeitos coletivos advindos do processo educacional, mas que ainda não justificariam a total participação pública nos financiamentos a educação. (LAVAL, 2004). O que de fato se preconizava era,

[...] introduzir uma concorrência sadia entre as escolas graças ao sistema de *vouchers* que os pais poderiam utilizar nas instituições educativas credenciadas, não sem o aporte de um suplemento, se elas o quiserem, vendendo as escolas a empresas ou a comunidades locais. (LAVAL, 2004, p. 96).

Os resultados destas medidas seriam a redução das ações diretas do Estado, possibilitando aos clientes, diga-se familiares, e alunos, maior contingência de escolhas em educação, crescimento das instituições educativas que concorreriam entre elas, e ainda, a iniciativa privada seria incentivada a empreender nestas dimensões implicando no desenvolvimento de materiais e formas didáticas mais inovadoras. Ainda nesta mesma ótica, posteriormente outros autores como David Friedman, sugerem segundo Laval (2004, p. 97) que,

[...] o Estado não tem mais a obrigação de financiar a educação, como não tem de financiar a compra do carro da família ou de qualquer outro bem de consumo. Nem os argumentos em termos de 'externalidades', nem aqueles em termos de especificidade do 'capital humano' e nem mesmo a questão da igualdade são suficientes. A educação é um bem de capitalização privada que traz benefícios essencialmente pessoais, mas que supõe também sacrifícios por parte da família. Mesmo os mais pobres, são capazes de financiar estudos de suas crianças se elas aceitam fazer os esforços necessários. A ausência de financiamento público colocará as famílias frente a frente com suas responsabilidades e a falta de educação das crianças só será devida à despreocupação dos pais que escolhem um bem-estar imediato às expensas do bem-estar futuro de seus filhos.

Na década de 1990, os economistas salientaram que a livre escolha seria uma medida que poderia resultar na excelência e qualidade de educação para todos, transformando-a em uma solução global para todos os problemas educacionais, em especial nos Estados Unidos. Neste cenário, o que se anunciava era a viabilização de um grande mercado educacional, onde as famílias e os alunos poderiam optar por escolas, a sua vontade, e as escolas, igualmente poderiam escolher os seus alunos, além de se permitir às escolas, alternativas de contratos diretos, sem a ingerência do Estado. (LAVAL, 2004; MAGUIRE; BALL, 2011). Posto isso, a escolha dos pais e alunos, propositadamente se tornou um fator determinante para que o mercado se constituísse, ao passo que também poderia tornar-se um negócio privado, com consumidores desejosos pela expansão de seus interesses. A autonomia dos estabelecimentos escolares criada por este sistema, irá se tornar o incentivo para a concorrência, já que estarão sensíveis e mais reativos as manifestações do mercado, buscando se constituir com a maior eficácia possível. Haverá enfim, um grande processo de descentralização das decisões, cada dirigente das unidades escolares estará livre para pensar os seus currículos, grupos de professores que lhe convenha, e paulatinamente o direcionamento para a desvinculação dos sindicatos, concebidos como entraves ao desenvolvimento educacional. (LAVAL, 2004). Importante ressaltar que o discurso sobre a privatização no campo da educação, é uma orientação fortemente veiculada por organismo internacionais. Os fóruns internacionais realizados por organizações econômicas e financeiras repetem sistematicamente o mesmo

repertório de justificativas, que criticam as formas de intervenção do Estado. Banco Mundial, OCDE, FMI e a Comissão Europeia, são exemplos de organismos internacionais que enfatizam a importância da privatização dos sistemas de ensino, apelando inclusive para a ampliação de recursos financeiros, para os países menos desenvolvidos que sejam signatários de suas reformas. (LAVAL, 2004).

A operação sistemática do discurso que se utiliza das categorias do mercado, permitiu também a adoção de um discurso interno, fazendo com que as escolas assimilassem, com uma mínima resistência, a transformação da educação em um mercado escolar. O neoliberalismo desenvolve tais formas de manejo sobre os comportamentos dos sujeitos, capazes de criar um ambiente tão próximo ao de uma empresa, a ponto, de parecer ser impossível visualizar uma instituição, que não se dê a partir de uma relação contratual e mercantil utilitarista. Este é um traço característico da razão hegemônica desta época, que parece também desconhecer outra forma de ser e estar na vida, que não seja puramente pelo interesse pessoal, o que se instaura é a primazia do interesse e da demanda individualista. (LAVAL, 2004; MAGUIRE; BALL, 2011; DARDOT; LAVAL, 2016).

Neste sentido, se a escola é reconfigurada simbolicamente como um mercado, então, pode-se supor que toda linguagem comercial passe a ser utilizada por ela, assim ela será convocada a “empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar um ‘retorno de imagem’ ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado, etc.” (LAVAL, 2004, p. 107). E assim, múltiplas práticas são empregadas, o reforço a escolha, a participação do setor privado na gestão das escolas, o financiamento público em estabelecimentos privados fundados por grupos de outra ordem, além do desenvolvimento de um marketing exclusivo para a educação, ou seja, uma verdadeira mercantilização educacional. (LAVAL, 2004 BALL, 2011).

A escola se transformará em um território de fabricação de mão-de-obra adaptada a demanda econômica, que, a partir de variadas práticas, terá a intervenção direta de empresas no contexto pedagógico, nos conteúdos, nas grades curriculares, o que constitui, de fato, certa imposição da lógica do mercado de trabalho sobre a educação, transformando este espaço em um mercado muito promissor. A inserção das empresas no setor educacional, segundo Dardot e Laval (2016), inicia-se frequentemente, mediada por ações publicitárias, de exposição e venda de produtos, conduzindo a escola a um outro processo, o da sua transformação em empresas produtoras de mercadorias específicas. “Quando cada vez mais produtos educativos passam pelo mercado, quando as escolas têm tendência a se transformarem em empresas concorrentes, nos deparamos com uma comercialização da atividade educativa.” (LAVAL, 2004, p. 113).

Assim, gradualmente a autonomia dos espaços escolares, da mesma forma que a atividade educacional, sofrem um esvaziamento, sendo guiados pela economia real, bem como, pela idealização de um comércio que se generaliza a estende suas fronteiras para todos os setores da vida.

Em escala mundial, o setor educacional tem se apresentado muito promissor, com grande expectativa do mercado, já que se expõe como um bem de consumo e de investimento. De acordo com Ball (2014), o estabelecimento de um mercado global de educação é almejado por várias organizações internacionais, que investem somas consideráveis neste setor. Pode-se citar, a título de exemplificação, o caso da OCDE, que teve um montante de despesas anuais, por seus países membros, o equivalente a um trilhão de dólares, a UNESCO com dois trilhões de dólares, e os Estados Unidos que representam um terço de todo o mercado educacional global. Conforme Laval (2004), o aumento dos investimentos em educação cresce progressivamente nos países desenvolvidos desde os anos de 1950, fato especialmente diferente que ocorre nos países em desenvolvimento. No caso destes últimos, os investimentos permaneceram estáveis, quando considerados ao Produto Interno Bruto (PIB) de cada país, bem como quando comparados por aluno, ocasionando grande precarização das condições de ensino, especialmente para as parcelas menos favorecidas, presentes nas escolas públicas. O fato de os países em desenvolvimento estarem sempre submetidos a reformas estruturais, que implicam em diminuição de despesas, cria uma condição bastante favorável para os setores privados de ensino, que se valem da precariedade em que encontram as escolas públicas. (BALL, 2014).

De forma geral, as despesas educacionais representam entre 20% a 30% dos gastos públicos, motivando os responsáveis na esfera política, a considerarem que estes encargos são demasiadamente grandes para o Estado, e que as finanças públicas não poderão suportar sozinhas os crescimentos educacionais futuros, pois uma vez que Estado preconiza políticas públicas que encorajam o aprendizado ao longo da vida, deverá presumir outras formas de financiamento da educação, além da pública, solicitando assim a presença de financiamentos e parceiros do setor privado. Outra justificativa apresentada, é a de que, assim como os indivíduos e outros parceiros sociais aceitam investir no aprendizado e na aquisição de competências, para melhorar as suas condições ou a da empresa, se faz necessário, que as ações públicas considerem a possibilidade da criação de um mercado de formação, assim como de privatizações que sejam mais completas para o setor. (LAVAL, 2004).

Segundo essa lógica, se o saber é um bem privado, apropriado seja pelo indivíduo, seja pela empresa e uma fonte de rendimentos particulares, é conveniente prever um financiamento privado em grande escala, cujas modalidades poderiam ser uma

elevação dos direitos de escolaridade dos estudantes, um sistema generalizado de empréstimos reembolsáveis, um incentivo fiscal para as empresas investirem na formação continuada. (LAVAL, 2004, p. 116).

De acordo com Laval (2004), esta lógica utilitarista da educação, está articulada com nossa entrada na sociedade do conhecimento, mesmo momento que a educação é introduzida na era da mundialização. Com a emergência das economias que privilegiam a aquisição do saber, concomitante a grande gama de inovações em tecnologias a serviço da aprendizagem, a educação mundializada foi introduzida, de modo decisivo em um período de homogeneização da educação em escala mundial, orientada pelas lógicas do mercado. O encorajamento ao desenvolvimento de um sistema de ensino privado e a diversificação das formas de financiamento, como orientam por exemplo, algumas instituições internacionais, como o Banco Mundial, é a forma mais direta da constituição de um mercado do ensino.

Outra retórica sistematicamente presente na redefinição das agendas públicas, voltada para os postulados neoliberais iniciados na década de 1990, que marcaram o início das reformas estruturais orientadas pelo mercado, foi a introdução do tema da qualidade. Tais transformações só foram possíveis, na medida em que as políticas públicas educacionais adotavam um caráter progressivamente voltado para a necessidade de promoção da qualidade educacional espelhado nas características presentes no campo produtivo, conferindo aos debates a às propostas sobre as políticas educacionais, um significado de ordem mercantil. A consigna da qualidade aparece como a nova retórica que irá justificar e ampliar as críticas aos espaços públicos, bem como, ao da escola. (GENTILI, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016).

O conceito de qualidade substituiu as agendas políticas democratizadoras que estavam em destaque após o período ditatorial, e assumiu rapidamente grande espaço, sem grandes resistências, uma vez que os altos índices de pobreza e de analfabetismo, ainda se faziam presentes, diferentemente do que se propunha inicialmente com a idealização de políticas mais democráticas. De fato, segundo Laval (2004), Gentili (2015) e Dardot e Laval (2016), o que poderá se observar é que o discurso da qualidade na educação, partirá de duas dimensões, caracterizados pelo deslocamento do problema da democracia, para o da qualidade, bem como, do significado sobre a qualidade no campo produtivo empresarial, para as políticas públicas educacionais. As propostas democratizadoras no campo da educação tiveram sua expansão no início dos anos de 1980, entretanto, no prazo de uma década deixaram de ser o eixo articulador que nortearia as políticas públicas educacionais, sendo esvaziadas por uma corrente de ordem neoliberal, que segundo Gentili (2015, p. 121),” impulsiona a destruir o Estado precisamente quando se está avançando pelo caminho da democracia, e a exaltar simultaneamente o mercado

como última garantia da liberdade e do progresso de nossas sociedades”. Os aspectos centrais referentes a qualidade do mundo dos negócios tornaram-se também, os da qualidade em educação.

O termo qualidade, no que se refere ao universo empresarial é historicamente variável, ele acompanha as transformações das formas de organização da produção de trabalho, e, como exemplo podemos citar a preocupação com a qualidade das mercadorias, descrita no Taylorismo, quando introduz o processo de contra verificação em seus produtos, repercutindo na redução do tempo de trabalho, porém, com a manutenção do mesmo nível de produtividade e qualidade dos produtos. (GENTILI, 2015). Posteriormente, o que poderá ser verificado é um elemento novo articulado com a qualidade, a competitividade. Esta última irá se configurar como uma estratégia importante para o mercado, que se apresenta mais diversificado, sendo necessário outras formas de adaptação. A exaltação pela qualidade, representa ainda certa euforia pela excelência, resultantes tanto das transformações no contexto produtivo, bem como, da obrigação das empresas em tornarem-se cada vez mais competitivas às novas condições estabelecidas, caracterizadas pelo novo arranjo do mercado mundial, pelo desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento de novos materiais e pelas formas mais atuais de gerenciamento do trabalho. (GENTILI, 2015).

Evidencia-se ainda outro fator essencial, a articulação de três elementos, qualidade, produtividade e rentabilidade, características elementares desta nova forma de gerenciamento de ordem mais competitiva. A ideia basilar, é que a qualidade do produto é importante na medida em que incrementa a produtividade, garantindo e ou ampliando a rentabilidade, entretanto, a questão da qualidade só é acrescentada quando, em nenhum sentido poderá comprometer a produtividade e a rentabilidade. Desta forma, a competitividade estimulada pela melhora da qualidade dos produtos, será a estratégia central que permitirá a maximização da acumulação de capital, e, neste sentido, para que se obtenha sucesso nos negócios, será necessário adentrar no mundo da competição. (ADRIÃO; PERONI, 2009).

As novas formas de gerenciamento das empresas neste formato mais competitivo, de acordo com Gentili (2015), introduziram certo encanto participacionista, propiciado pelos empresários e incorporado pelos trabalhadores. O sentimento de confiança, de participação ativa dos processos e de respeito, tornaram-se estratégias de gerenciamento importantes para manter o trabalhador motivado, participativo e conseqüentemente mais produtivo na empresa, tornando-se um sujeito polivalente. Á vista disso,

A qualidade supõe uma estratégia particular de organização que conduz a um tipo específico de controle, que tem variado historicamente. Ainda, estas formas de controle são sempre modalidades específicas de disciplinamento que, para além de questões de valores, existem em toda organização de trabalho. (GENTILI, 2015, p. 138).

Desta forma, a qualidade adquiriu uma outra fisionomia, que deve ser mensurável e quantificável, e para isso, serão solicitados os especialistas em controle de qualidade que a partir de ferramentas estatísticas poderão fazer as medições solicitadas. A exemplo, temos os controles estatístico de qualidade que servem para reduzir ao menor nível, os desperdícios durante cada nível do processo de produção. Fundamentalmente a capacidade de mensurar será o aspecto que possibilitará a materialização da ampliação dos índices de qualidade, orientadas pela competitividade do mercado. (GENTILI, 2015). O termo qualidade assim como utilizado pelo mercado, incorporou uma série de significados e significâncias que serão introduzidos e reproduzidos nos setores públicos, como modelos de referência a serem seguidos, sob a perspectiva de que se funcionam no setor privado com sucesso, devem ser tomados como exemplo pelo setor público, já que este é ineficiente, cabendo também à educação.

Assim como no campo empresarial, na educação, o termo qualidade, segundo Enguita (2015), que delinea os aspectos principais da origem e difusão desta expressão, é polissêmico e tem invocado sucessivas realidades distintas, porém inevitavelmente, ambos os discursos, da empresa e da educação estarão cada vez mais próximos e unificados. Inicialmente a qualidade em educação foi concebida como uma dimensão que poderia ser ampliada por meio de recursos humanos e materiais nos sistemas escolares. Tratava-se então, de manter equilibrado a proporção do produto interno bruto ou do gasto público destinado a educação, o custo por aluno, número de alunos por professor, tempo de formação, nível salarial dos docentes, entre outros. A perspectiva de qualidade adotada era basicamente a de que quanto maiores os recursos materiais e humanos, tanto maior seria a qualidade educacional. (SAVIANI, 2013; ENGUITA, 2015).

O conceito sofreu um deslocamento da quantidade de recursos disponíveis, para a eficácia do processo, ou seja, o importante era dispor do máximo de resultados com o mínimo de custo possível, lógica que se distancia do serviço público, para se aproximar do setor de produção empresarial. Será possível medir os resultados, bem como identificar os problemas existentes que implicam na baixa eficácia, por meio das mais variadas formas de avaliação, destinadas fundamentalmente as unidades escolares, professores e alunos, que são responsáveis pela manutenção dos índices, bem como, condicionar os resultados obtidos nas avaliações à distribuição de verbas e alocação de recursos. (ENGUITA, 2015; SAVIANI, 2013). A lógica

da qualidade total, estratégia empresarial orientada para gerar senso de qualidade para todos os processos organizacionais, guiará também a educação, que ao ceder às pressões neoliberais, deixará que a qualidade educacional seja avaliada pelos mesmos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial, elementos considerados determinantes na definição de qualidade. (FRIGOTTO, 2015). Conforme Saviani (2013), a ideia de qualidade total está intimamente ligada a transformação produtiva iniciado pelo Toyotismo, que introduziu a produção em pequena escala direcionada ao atendimento de demandas específicas do mercado exigente. A lógica da qualidade total se fundamenta em duas dimensões, uma que trata da satisfação do cliente, e outra, que aprisiona a subjetividade dos trabalhadores em detrimento do avanço do capital, assim, cada sujeito será levado a “vestir a camisa de empresa”, resultando na qualidade almejada.

Portanto, a partir da introdução da qualidade em educação, é que a lógica da competitividade será estabelecida, garantida pela concorrência entre os trabalhadores que se empenharam pessoalmente, e, cada vez mais no objetivo de alcançar os níveis máximo de eficiência e produtividade. Com esta transformação,

[...] manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2013, p. 440).

De acordo com Silva (2015), a gestão da qualidade total, pode ser entendida como uma forte estratégia neoliberal que não somente tende a orientar a educação as demandas da indústria e espelhadas na organização do mercado, como também, irá se inclinar para reorganizar o interior da educação, ou seja, as escolas e salas de aula passarão também a seguir a mesma organização dos processos de trabalho. O discurso utilizado a partir da ênfase na participação ativa dos clientes e da determinação dos objetivos e métodos educacionais no que concerne as necessidades e demandas dos consumidores, confere uma ilusão de senso de democracia. A possibilidade de escolha e de participação criam um espaço favorável e de aceitação desta estrutura de pensamento. “Os ‘clientes’ estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem, já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais”. (SILVA, 2015, p. 21).

5.4 O PRIVADO PARCEIRO DO PÚBLICO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DAS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS (PPP) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O modelo gerencialista empreendido no Brasil desde a década de 1990, que reestruturou as formas de governar o país, entre elas a educação, criou condições para a ampliação dos investimentos privados na educação pública. Segundo Newman e Clarke (2012), Hypólito e Gandin (2013), o gerencialismo representa um conjunto de ideologias e práticas que permite novos contornos a política, criando condições para que a gestão pública assuma procedimentos e ou padrões, que são utilizados no setor privado. A expansão deste modelo de gestão, possibilitou que as fronteiras entre o público e o privado se tornassem mais porosas resultando em múltiplas formas e estratégias de privatização da educação, que endossadas pelos argumentos neoliberais, investiram suas críticas na qualidade educacional brasileira. Partindo do prisma adotado pelo gerencialismo, cujas referências são pautadas na lógica do mercado, e corroboradas pelo discurso neoliberal, pretende-se analisar os avanços das formas de privatização da educação básica brasileira, que acreditasse terem ocupado um espaço funcional de propagação e manutenção da racionalidade neoliberal, que se movem de forma cada vez mais complexa, articulada e híbrida, diminuindo gradativamente os limites entre público e privado. Considera-se, da mesma forma, significativo a exposição de alguns exemplos de modelos de privatização presentes no Brasil, no anseio de obter maior clareza sobre como o discurso neoliberal opera, e se articula gradativamente conferindo maior plasticidade as políticas públicas educacionais, transformando a educação em seu próprio território escolar, e, portanto, reformando também seus alunos.

No panorama mundial, na lógica gerencialista, admite-se que a gestão privada seja mais eficiente que a pública, então, sob esta perspectiva, o consentimento de parcerias público privadas implicaria no entendimento de que os serviços, que antes eram de responsabilidade do Estado, agora deslocados para a esfera não estatal, poderão oferecer um melhor custo benefício, maior eficácia e qualidade dos serviços ofertados. Esta lógica permanece reproduzindo a noção de que o privado é capaz de alcançar parâmetros e resultados mais eficientes, e que podem ser replicados, na esfera pública, já que, a noção central é de que o setor privado seja mais confiável por sua *expertise*, motivo pelo qual, deveria também mobilizar o próprio Estado para esta mesma lógica. (BALL, 2014; LIMA; GANDIN, 2017).

Segundo Ball e Youdell (2008), Ball (2014) e Dardot e Laval (2016), há uma tendência crescente e cada vez mais frequente entre os governos de todo o mundo, em introduzir formas de privatização no sistema educacional público, que são praticados e declarados como soluções

mais eficazes para as deficiências presentes na educação pública. Ball e Youdell (2008) sustentam, que além da existência das formas de privatizações clássicas, existem ainda outras, que permanecem ocultas e que se desdobram a partir das próprias reformas educacionais, ou então, são apresentadas como meios para sua implementação. Os estudos destes autores, apresentam uma análise, que dialoga com esta pesquisa, no que se refere a plasticidade das formas de privatizações, que decorrem da prática e difusão do discurso neoliberal, permitindo a ampliação dos espaços públicos para uma melhor introdução e articulação para com o setor privado.

Seguindo então as análises de Ball e Youdell (2008), a privatização pode ser classificada de duas formas principais, a privatização *na* educação pública, chamada também de endógena e, a privatização *da* educação ou exógena. Na primeira, a privatização endógena, as possibilidades de privatização implicam na importação de ideias, métodos e práticas do setor privado, com o objetivo de tornar o setor público mais conforme uma empresa, facilitando assim, a incorporação de certas questões, como o ensino baseado em competências e as novas formas de gerir os serviços educacionais com ênfase na eficiência e no mérito. Neste caso, a privatização se dá pela incorporação do modelo empresa no setor público, que funciona segundo os autores, como um “quase mercado”, baseado particularmente na introdução de possibilidades da escolha escolar, ou seja, uma prática que oportuniza os pais, a escolherem entre as diferentes unidades escolares, resultando entre outros desdobramentos, na competição entre as próprias escolas, transferência de responsabilidade de gestão, transferência de orçamento para escolas privadas, e, de fundamental importância, a publicação de dados sobre os resultados da escola, como forma de venda de seu produto escolar. Esta situação de “quase mercado” cria um forte mecanismo estabelecido na lógica da concorrência e da eficácia travestida de aumento da qualidade do ensino, mediado por uma racionalidade mercadológica.

Um dos resultados que os formuladores de políticas buscam alcançar com estas medidas, é de fazer as escolas competirem umas com as outras, uma competição que, em princípio, deverá produzir o efeito de aumentar a qualidade em todo o sistema educativo, seja através do fechamento dos centros ‘de má qualidade’, que não atraem um número suficiente de opções escolares para os pais, ou através de melhorias dos resultados daqueles centros de ‘má qualidade’ como resultado da competição por opções escolares. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 22, tradução nossa.).

A aplicação de modelos de gestão privada no setor público, se constitui como uma forma de privatização endógena, que pode ser observada também, na figura do gerente de organização escolar, função relativamente nova no setor público, mas que vem se tornando protagonista das reformas estruturais educacionais. Os gerentes têm suas funções associadas ao controle de

orçamentos, processos internos de tomada de decisões de cunho mais inovador e criativo, cujo objetivo é de alcançar as metas estabelecidas pela reforma educacional. Isso implica em dizer que os gestores, não necessariamente precisam ter formação na área educacional, pois, sua função visa resultados institucionais, e, portanto, deverão somente incorporar e colocar em prática as estratégias traçadas pela nova gestão. Além disso, a gestão baseada em resultados, que fixa os salários apoiados na produção, representados pelos índices escolares, acabam por reorientar toda a forma de trabalho nas escolas, modificando valores, assim como as prioridades de ensino. Este processo tem relação intrínseca com as práticas voltadas ao esvaziamento das negociações coletivas e aumento dos contratos de trabalho diferenciados individualmente, possibilitando menores custos salariais, além de favorecer a competição entre os próprios professores. (BALL; YOUDELL, 2008).

Já, no que se refere a privatização *da* educação ou exógena, os modelos de privatização se dão a partir da abertura do setor público para a participação direta do setor privado, mediado fundamentalmente por estratégias de consultorias, avaliações, pesquisas e formulação de dados, que se estendem a concepção das próprias políticas públicas. Apesar de que o setor privado e as organizações não governamentais (ONGs), estiveram sempre envolvidos com a provisão da educação mundial, porém direcionados principalmente para os locais onde o Estado não consegue estabelecer a universalidade educacional, o fato da educação pública se tornar um espaço promissor em termos de investimentos, é recente. Entretanto, a educação pública tem se apresentado como uma oportunidade substancial de investimentos para as empresas privadas. (BALL; YOUDELL, 2008; BALL, 2014). Segundo Ball e Youdell (2008), uma estratégia de privatização que vem se constituindo em alguns países, é pela transferência da administração de escolas públicas para grupos privados com fins lucrativos, sob contratos específicos, com a justificativa sistemática do aumento da qualidade do ensino. Este sistema chamado híbrido, é regido por contratos e condições pré-fixadas entre o Estado e a instituição privada, que não são claros, nem para os pais e tampouco para as comunidades locais.

Além disso, comumente, nos países em desenvolvimento, a educação passou a ser subsidiada pelo setor privado, filantropos e empreendedores. Esta é uma tendência mais contemporânea, que está em ascensão, e que permite que organizações que não são, ou não estão diretamente vinculadas ao sistema educacional passem a atuar em ações importantes deste setor. A permeabilidade do setor privado na educação pública, progride ao passo de influenciar na elaboração das políticas públicas educacionais, atuando progressivamente no fomento de inovações em educação, sendo chamados de “filantropia do investimento”, introduzindo suas

perspectivas e convicções que se revelam em seus produtos e discursos. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 49).

Segundo Ball (2014), o neoliberalismo é capaz de imprimir uma reforma no Estado que é ao mesmo tempo na ordem das privatizações (exógena) e reformista (endógena), onde o setor público é substituído e reconstituído simultaneamente, de forma que as duas dimensões estejam sempre conectadas. O neoliberalismo constrói um trabalho alicerçado em redes conectadas por agentes, organizações e discursos, como estratégias para a promoção de uma nova filantropia e um capitalismo social global, aprimorando a ideia da filantropia como a solução mais viável e possível apresentada pelo setor privado, para os problemas sociais e educacionais. O autor argumenta que há dois pontos centrais do que está sendo chamado de a ‘nova filantropia’. Um destes pontos é baseado na ideia de doar por resultados, e um outro ponto, se associa ao envolvimento direto dos próprios doadores em suas ações filantrópicas. O que parece estar surgindo é uma nova geração de doadores que direcionam seu capital para os locais de suas escolhas, desde que consigam acompanhar onde este capital está sendo gasto medindo o retorno. As ações sociais e educacionais, nestes casos, são baseadas nos próprios fundamentos e ideologias dos filantropos, que se utilizam de estratégias de mercado, ferramentas e técnicas de pesquisa para gerenciar o desenvolvimento e o desempenho de suas doações.

Essas novas sensibilidades de doação levaram ao aumento do uso de modelos de prática comercial e empresarial como uma nova forma genérica de organização filantrópica, prática e linguagem – a filantropia de risco, portfólios filantrópicos, diligência devida, soluções empresariais, e assim por diante. Os novos ‘filantropos’ querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e de dinheiro. (BALL, 2014, p. 122).

Desta forma toda uma perspectiva de negócios é deslocada e exercida sobre questões, problemas amplos e complexos da dimensão social e educacional. Isso pode indicar, segundo Ball (2014), uma mudança nas formas de filantropia, resultando em modos estratégicos e de desenvolvimento, baseados em métodos de investimentos privado, onde as dimensões do cuidado e do cálculo se mesclam, cujo objetivo é de fazer mais com menos. Estas formas, consideradas mais inovadoras de filantropias, desenvolvem seu trabalho respaldadas por três princípios: ampliação e adequação das organizações sem fins lucrativos, destaque para a avaliação e gestão de desempenho e promoção de relações. Estas formas de abordagens formam um complexo de soluções rápidas, para o enfrentamento de problemas complexos e profundos, a partir de três componentes: o técnico (frequentemente associado ao uso de uma única nova tecnologia de gestão); das abordagens genéricas (que são universalmente aplicáveis e descompromissadas com os contextos locais) e, pela grande capacidade de ampliação (se

movimentam-se de seu território local ao nacional e internacional). Assim, fundações, institutos, ações filantrópicas individuais, empresas e famílias ricas, paulatinamente tomam a frente de deveres e responsabilidades sociais, que sempre foram atribuídas às instâncias governamentais, criando múltiplas oportunidades para aqueles com grandes recursos coabitarem a esfera pública com o melhor custo benefício. (BALL, 2014).

A instalação destes cenários locais, em verdade são parte estruturante do que Dardot e Laval (2016) irão chamar de “governança mundial sem governo mundial”, ou seja, o Estado passa a se coligar com empresas, gerando múltiplas coalizões entre entidades privadas e públicas, que irão utilizar de todos os meios possíveis para promover os interesses mistos do Estado e do setor privado. O que de fato ocorre, é que o Estado se põe a serviço do monopólio de certos interesses e não hesita em concedê-los, parte substancial da gestão do social e da educação.

[...] há um deslocamento do poder do Estado para o poder múltiplo e fragmentado de agências e órgãos ‘híbridos’, meio públicos e meio privados. Se é real essa concessão do trabalho de codificação das normas às empresas, como bem recordamos, convém não esquecer que a transformação em curso é mais global. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 287).

Assim, estes deslocamentos ou hibridismos permitem uma maior presença de novos atores, neste caso do setor privado, assumindo a função de elaboração de políticas e execução de programas e projetos educacionais promovendo maior capilarização do discurso neoliberal, seja no âmbito global ou local, ambos mantenedores da mesma razão.

As formas de privatização endógena e exógena, estão frequentemente articuladas e relacionadas. O seu formato endógeno, estabelece e circunscreve o território necessário para a abertura das formas exógenas, um exemplo disso, é a introdução das práticas de contratação de serviços, de financiamentos que animam a competitividade e a gestão por resultados, que permitem mais facilmente a introdução de formas de privatização mais profundas e extensas na educação pública, ampliando a participação direta de fornecedores do setor privado. Assim, a privatização *na* educação pública, é útil no preparo do ambiente, para o emprego das formas mais explícitas de privatização, que são múltiplas e diversificadas, e que modificam toda a organização educacional, como se deve ensinar, como são tomadas as decisões, como os currículos serão aplicados, a forma como os resultados de professores e alunos são apresentados, além de modificar a formação continuada dos professores e os contratos de trabalho docente.

Desde a década de 1990, o gerencialismo vem oferecendo outros contornos às políticas educacionais brasileiras, redefinindo na prática questões pactuadas anteriormente pelos

educadores. (ADRIÃO; PERONI, 2009; CARVALHO, 2012; LIMA; GANDIN, 2017). Segundo Adrião e Peroni (2009, p. 107),

[...] conteúdos atribuídos à descentralização, autonomia da escola e à participação, que foram, em outro momento, as bases do debate sobre a gestão democrática da educação, hoje pouco tem de democráticos, quando se prestam, em verdade, a ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro.

As transformações que não ocorreram somente na educação, mas de forma geral se expandiram a todas as políticas sociais, são resultado de um conjunto de práticas guiadas por um discurso neoliberal, em resposta a crise do capitalismo que modificaram profundamente as relações entre o poder público e o setor privado na gestão e na oferta da educação básica. Segundo Carvalho (2012) e Caetano e Costa (2018), a necessidade de modernizar a gestão é apresentada como uma forma administrativa mais eficiente, produtiva e de melhor qualidade, e será pautado nesta perspectiva, que o Estado irá buscar promover modificações nas estruturas organizacionais e administrativas, com a expectativa de transformar o sistema educacional em um formato mais eficiente e produtivo. Neste sentido, as reformas implicaram em um conjunto de práticas e formatos, como exemplo, as parcerias público privadas (PPP), que nesta pesquisa são consideradas a partir de um contexto que abrange as distinções entre os modos de privatização exógena e endógena, apontadas por Ball e Youdell (2008), assim como também coadunam, com as análises de Adrião e Peroni (2009, p. 108), quando indicam que a expressão parceria público privada, implica também na,

[...] capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.

No Brasil, segundo Adrião e Peroni (2008), a redefinição da relação entre o Estado e o setor privado começou a ser esboçada com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado aprovado no ano de 1995. O plano apresentou uma proposta de reorganização do Estado respaldado pelas influências neoliberais e com grande apoio do setor empresarial, cujas bases de justificativas utilizadas circunscreveram um conjunto de práticas com a retórica do espelhamento do Estado nos parâmetros de qualidade do mercado. O plano apresentado é didático e transparente, em relação as suas propostas e convicções, como pode-se observar nos trechos que seguem do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995),

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralização. (p. 10).

Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua ‘governança’, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas. (p. 16).

O programa de privatização reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal [...]. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa de produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. (p. 18).

A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (p. 21).

A avaliação sistemática, a recompensa pelo desempenho, e a capacidade permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrativa. (p. 23-24).

Além do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que tornaram as propostas e as ações mais explícitas, a difusão do gerencialismo e portanto, dos modos de privatização, em especial das instituições público privadas que atuam, segundo Lima e Gandin (2017), *no e como* Estado no Brasil, também receberam incentivo de documentos oficiais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007.

No caso da nossa constituição, quando em seu art. 213º. § 1º destaca,

Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. (BRASIL, 1988).

No que concerne a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, dá providências mais detalhas sobre os critérios utilizados para a distribuição dos recursos, como segue no artigo abaixo.

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- I - Comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- II - Apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

Neste seguimento, a criação do FUNDEB também representou fundamental relevância, viabilizando de fato o uso dos recursos públicos para as instituições escolares sem fins lucrativos, promulgada pela Lei n. 11.494/200 que regulamentou o FUNDEB. A lei determina que a distribuição dos recursos poderá ser destinada também a instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o poder público. (BRASIL, 2007). Isso quer dizer, que na medida em que o Estado legitima estas instituições como parceiras, no provimento das políticas públicas educacionais, permite também a ampliação de espaços a serem ocupados por instituições não estatais, autenticando sua presença e confiabilidade. As parcerias público privadas correntes na educação básica possibilitaram materializar a ideia do público não estatal, como no caso das organizações sem fins lucrativos, e assumir a lógica de gestão do setor privado, constituindo um conjunto de estratégias gerenciais.

A partir da Lei n. 9.637 do ano de 1998, que dispõe, entre outros interesses, sobre a qualificação das Organizações Sociais (OS), novos espaços foram ocupados sendo endossados pelo Estado. Segundo a Lei n. 9.637/98,

Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta lei. (BRASIL, 1998).

Esta lei também estabelece, sobre o conselho de administração, onde, as organizações sociais devem seguir determinadas porcentagens, estabelecidas na lei, que deveram ser compostas por representantes do Poder Público e da sociedade civil. Além disso, para que as organizações sociais realizem parcerias com o Estado, criou-se um instrumento intitulado de Contrato de Gestão, que segundo a Lei n. 9.637/98, art. 5º é “um instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1º.” Será por meio deste contrato de gestão que deverá ser elaborado em comum acordo, entre o órgão ou entidade supervisora e a organização social, que as atribuições, responsabilidades e obrigações do Estado e da organização social, serão estabelecidos.

(BRASIL, 1998, art. 6). Além disso, a Lei n. 9.637/98, esclarece sobre o fomento as atividades sociais, descritas nos artigos 11º e 12º,

Art. 11º. As entidades qualificadas como organizações sociais são declaradas como entidades de interesse social e utilidade pública, para todos os efeitos legais.

Art. 12º. Às organizações sociais poderão ser destinados recursos orçamentários e bens públicos necessários ao cumprimento do contrato de gestão.

Ainda, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2019), uma organização social se refere a uma,

[...] qualificação outorgada pela Administração Pública para entidades sem fins lucrativos, para que possam receber determinados benefícios do poder público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.) com vistas à realização dos seus fins. Com esse título, é possível celebrar um contrato de gestão, que é um modelo de administração pública que pretende ser mais eficiente.

Ou seja, progressivamente observa-se que o Estado vai crescendo as possibilidades de parcerias com o setor privado, outorgando-lhes direitos e deveres de âmbito social e educacional.

A progressão das regulamentações entre as parcerias público privadas, seguem com a Lei n. 9.790 de ano de 1999, que “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências”. Por meio dela, definiu-se um conjunto de disposições estatutárias e organizacionais, que permitiram qualificar uma instituição como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que segundo o art. 3º da Lei n. 9.790/99,

A qualificação instituída por esta Lei, observado em qualquer caso, o princípio da universalização dos serviços, no respectivo âmbito de atuação das Organizações, somente será conferido às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das seguintes finalidades:

I - Promoção da assistência social;

II - Promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;

III - Promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

IV - Promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei;

V - Promoção da segurança alimentar e nutricional;

VI - Defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;

VII - Promoção do voluntariado;

VIII - Promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza;

IX - Experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito;

X - Promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar;

XI - Promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;

XII - Estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo;

XIII - Estudos e pesquisas para o desenvolvimento, a disponibilização e a implementação de tecnologias voltadas à mobilidade de pessoas, por qualquer meio de transporte.

A lei também estabelece o Termo de Parceria, instrumento utilizado para definir o regime de colaboração, entre o poder público e a entidade, cujo fim, é a formação de vínculo de cooperação entre as partes, destinado ao fomento e execução das atividades. O Termo de Parceria é uma condição prévia para que o acordo seja efetivado, e a organização tenha acesso aos recursos públicos, conforme parágrafo único do artigo que trata das finalidades dos objetivos sociais,

[...] a dedicação às atividades nele previstas configura-se mediante a execução direta de projetos, programas, planos de ações correlatas, por meio da doação de recursos físicos, humanos e financeiros, ou ainda pela prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuem em áreas afins. (BRASIL, 1999).

Outra normativa que concedeu certa anuência as parcerias foi a Lei n. 13.019 do ano de 2014, que,

Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.

Uma Organização da sociedade civil (OSC), é considerada de acordo com a Lei n. 13.019/2014,

a) Entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva.

b) As sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social.

c) As organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos. (BRASIL, 2014).

Para que uma Organização da Sociedade Civil efetive sua parceria com o poder público, deve seguir alguns critérios como estabelecido na Lei n. 13.019/2014 no art. 33º,

I - Objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social;

III - Que, em caso de dissolução da entidade, o respectivo patrimônio líquido seja transferido a outra pessoa jurídica de igual natureza que preencha os requisitos desta

Lei e cujo objeto social seja, preferencialmente, o mesmo da entidade extinta;

IV - Escrituração de acordo com os princípios fundamentais de contabilidade e com as Normas Brasileiras de Contabilidade;

V - Possuir:

a) no mínimo, um, dois ou três anos de existência, com cadastro ativo, comprovados por meio de documentação emitida pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, com base no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica - CNPJ, conforme, respectivamente, a parceria seja celebrada no âmbito dos Municípios, do Distrito Federal ou dos Estados e da União, admitida a redução desses prazos por ato específico de cada ente na hipótese de nenhuma organização atingi-los;

b) experiência prévia na realização, com efetividade, do objeto da parceria ou de natureza semelhante;

c) instalações, condições materiais e capacidade técnica e operacional para o desenvolvimento das atividades ou projetos previstos na parceria e o cumprimento das metas estabelecidas.

As parcerias deverão ser viabilizadas por três instrumentos jurídicos, descritos na lei, válidos para a União, Estados, Distrito Federal e municípios, que são próprios para as Organizações da Sociedade Civil, são eles, o Termo de Fomento, Termo de Colaboração e o Acordo de Cooperação. (BRASIL, 2014). Conforme o IPEA (2019), a Lei n. 13.019/2014 é

considerada o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, já que instauram a figura jurídica que permite regular as relações entre o Estado e as organizações, além de preservar a sua segurança jurídica. E no conjunto destas deliberações somam-se ainda, a Lei n. 13.204 do ano de 2015 que altera as Lei n. 13.019/2014 e o Decreto n. 8.726 do ano de 2016, que regulamenta a Lei n. 13.019/2014 dispendo de regras e procedimentos jurídicos das parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil.

A Lei n. 13.019/2014 que representa o marco das Organizações da Sociedade Civil, de fato, proporcionou um ambiente normativo mais seguro permitindo o aperfeiçoamento dos limites do relacionamento entre o Estado e as organizações, criando instrumentos próprios, como os termos de colaboração, fomento e cooperação, além de medidas que garantem a transparência entre as parcerias. Outro aspecto descrito na lei, que nos permite fazer a distinção entre as expressões Organização da Sociedade Civil (OSC), Organização Social (OS) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSICIP), é que uma Organização da Sociedade Civil está isenta da apresentação de títulos e ou certificações, como ocorre com as demais, pois a seleção da Organização da Sociedade Civil, será realizada por intermédio de um chamamento público, que segundo o IPEA (2019), é fundamental por considerar os princípios da transparência e democratização do acesso às parcerias.

As leis descritas acima, amparam e endossam a intenção do Estado em ampliar e regulamentar as parcerias público-privadas, que cumprem duas funções importantes, de um lado, apresentam respostas as exigências do gerencialismo, e, de outro, incentivam a responsabilidade social, fortemente enfatizada nos documentos oficiais que orientam a educação no mundo, seguindo o discurso da colaboração, mobilização da sociedade e da ampliação de parcerias e outros atores sociais. (LOPES, 2010; NEWMAN; CLARKE, 2012). As diferentes formas de parcerias público-privadas fortalecem o discurso neoliberal e vivificam os princípios da auto responsabilização, na forma de um discurso humanitário, como um ‘empreendedorismo cívico’, que segundo Lopes (2010), cria uma forma de contrato social, mediada pela noção das responsabilidades individuais necessárias ao bem comum. Todas as possíveis inquietações e ou constrangimentos sociais, provocados pelo capitalismo, como por exemplo no caso das desigualdades sociais, passam a ser minimizadas em uma espécie de redenção possibilitada pela presença da sociedade civil nos espaços que anteriormente eram somente ocupados pelo poder público.

As ações filantrópicas, quando no caso das Organizações Sociais e das Organizações da Sociedade Civil, são realizadas sem mediação e ingerência do Estado, beneficiam-se do discurso neoliberal que constrói uma ideia que nega e desqualifica o Estado enquanto provedor

de políticas públicas, assegurando que, uma parcela das decisões seja sistematicamente deliberada pela sociedade civil. Diante desta perspectiva, negam-se os espaços políticos abalando sua confiança diante da sociedade, reafirmando a incompetência e a ineficiência do Estado em realizar uma administração baseada na justiça social. Gradualmente alguns setores da sociedade, como o educacional, vão se tornando dependentes de ações filantrópicas e, portanto, da ética, dos valores e dos discursos adotados por estas organizações que se tornam hegemônicas, cabendo ao Estado restringir seu papel somente a redistribuição dos recursos, ordinariamente escassas. (LAVAL, 2004; LOPES, 2010; BALL, 2014).

As iniciativas privadas de utilidade pública originárias da sociedade civil, também chamadas de Terceiro Setor, transformaram-se nas respostas necessárias aos impactos do capitalismo no âmbito social, e, desta forma, favorecendo a sua própria reestruturação. Entretanto, majoritariamente os indivíduos que subsidiam estas iniciativas, os solidários e socialmente responsáveis, são os empresários filantropos de classes dominantes que direcionam suas ações aos grupos mais vulneráveis socialmente. (LOPES, 2010; MONTAÑO, 2010); BALL, 2014; MEZAROBBA, 2017). Estes estabelecem discursos próprios, geram seus materiais, suas informações e dados, como um centro de *experts* da educação, influenciando todos que são submetidos a estas ideias e práticas sociais. A incursão de novos atores sociais que se apresentam como ativistas de uma filantropia, resulta em novos delineamentos para as políticas educacionais. Em um cenário de redefinição das funções do Estado, as estratégias de privatização da educação, em especial dada pelas parcerias com o mercado, ganham progressivamente mais espaço, apoiados na justificativa da ampliação da qualidade dos serviços. Uma lógica que incrementa a reprodução do capital, situando a educação como uma mercadoria, além de alterar o sentido da própria gestão pública, que passa a ser guiada a partir dos parâmetros de qualidade exigidos pelo mercado, projetando para o seu centro a esfera pública não estatal, permitindo que os mecanismos próprios do setor mercantil sejam introduzidos no interior do público, sendo desta forma possível dividir e ou repassar as ações e responsabilidades do Estado para o setor privado. (CAETANO; COSTA, 2018). As parcerias representam uma nova configuração do Estado em relação a sociedade civil com a presença e o envolvimento de atores sociais, individuais e ou coletivos, cujas soluções dadas frequentemente atendem as demandas locais, para problemas que são de ordem global e mais complexas. (CÓSSIO, 2015).

Particularmente no setor educacional brasileiro, as exigências do gerencialismo, no que se referem a qualidade e a eficácia da gestão educacional, se consolidaram em diferentes frentes, constituindo um conjunto de possibilidades que vão desde as formas de privatização endógena

a exógena. No Brasil, a implementação do novo modelo de gestão se constituiu a partir de dois formatos, um deles, o financiamento, a execução e a avaliação das políticas ainda permanecem pública, entretanto o Estado importa toda a lógica da gestão do setor privado para este novo modelo de gestão; de outro lado múltiplos agentes do setor privado passam a executar as políticas públicas educacionais, cabendo ao Estado somente a responsabilidade de financiar e avaliar as ações e projetos desenvolvidos pelo setor privado. (D'AVILA; TANIHARA, 2017). No Brasil, este cenário é integrado pela compra de materiais apostilados, convênios com sistemas privados de ensino, aquisição de sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, ampliação de matrículas subsidiadas com recursos públicos em instituições privadas, contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério, consultorias em gestão educacional, e entre outras possibilidades, as parcerias público privadas, que compõem parte deste quadro de práticas colaborativas entre o setor público e o setor privado brasileiro. (ADRIÃO; PERONI 2008; SIBILIA, 2012).

Estes serviços voltados ao setor educacional são ofertados no Brasil essencialmente pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC) que se apresentam como institutos, fundações e organizações não governamentais (ONGs); por sistemas privados de ensino, considerados aqui como empresas privadas e OSCs que fornecem suporte a rede pública e privada de ensino, no que se referem a produção de material didático e apoio pedagógico; e pelas consultorias educacionais, frequentemente vinculadas a empresas privadas e as OSCs que realizam serviços de consultoria destinada aos gestores educacionais até as unidades escolares.

Segundo Gomes (2017), as reformas adotadas pelo Estado brasileiro que atravessaram o campo educacional são originárias do neoliberalismo que paulatinamente se proliferou e propiciou um cenário favorável a atuação das grandes corporações empresariais no sistema educacional. Isto posto, o avanço requereu certa reorganização do Estado no sentido de permitir que as novas políticas públicas educacionais estivessem alinhadas com os postulados neoliberais internacionais. O neoliberalismo promoveu uma mudança implacável nas dinâmicas do sistema educacional, que sistematicamente vem sendo destituído de seu caráter de formação de cidadãos, e se configurando em uma formação de cunho consumista. As estratégias de privatizações da educação fazem parte deste conjunto de intervenções neoliberais, que revelam a lógica mercantil da educação visando atender aos interesses do mercado e dos organismos internacionais.

De acordo com Kuntah e Lopes (2017), as políticas de privatização da educação pública se camuflam através do rótulo de reforma educacional ou ainda da chamada modernização da educação. Em ambos os casos o sentido fim parece estar na adequação da educação pública a

uma lógica de mercado, quer seja pela adoção de procedimentos e técnicas empresariais ou pelas parcerias diretas com instituições privadas para o provimento de serviços educacionais, mediadas pelos contratos de gestão.

No Brasil, organizações sociais como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann, cujas ações se desenvolvem no âmbito social, em especial destinados à educação básica, podem servir de exemplo, no sentido de materializar, como o discurso neoliberal e do capital humano se fazem presentes nas ações e projetos das parcerias público privadas. Ambas as organizações têm relevância no cenário brasileiro por atuarem em ações e projetos que contemplam os gestores, formação de professores e alunos, além de atuarem nos espaços políticos podendo exercer influência direta na formulação das políticas públicas educacionais. O impacto destas organizações para a educação brasileira pode ser considerado relevante quando os números informados pelas organizações são analisados.

A Fundação Lemann, segundo o relatório anual do ano de 2018, já apoiou mais de duzentos mil alunos auxiliando as escolas na adoção de novas tecnologias, atuaram na sensibilização de quarenta autoridades que assumiram o compromisso de contribuir com o tema da gestão de pessoas, novecentos mil alunos da rede pública de ensino participaram dos programas de incentivo a melhora da aprendizagem, três mil educadores já foram formados pela fundação, obtiveram dezoito aprovações de currículos escolares no ano de 2018, entre outras contribuições também no ensino superior. A fundação destaca, no relatório, que um milhão e quinhentas mil pessoas já foram impactadas pelas ações e projetos disseminados em todo o Brasil pela Fundação Lemann.

Os dados apresentados pelo Instituto Ayrton Senna, no relatório anual do ano de 2018, apresentam dados, do mesmo modo significativos. Destacam que a partir do programa de Gestão de Política de Alfabetização atuaram em vinte e oito municípios brasileiros, sendo que um mil quatrocentos e vinte e cinco escolas públicas foram afetadas e cento e sete mil e setecentos e vinte e dois alunos foram impactados pelas ações deste projeto, o projeto Se Liga (de alfabetização) esteve presente em oitenta e seis municípios, por meio de parcerias com o setor público, atendendo dez mil oitocentos e quinze alunos, o programa Acelera Brasil esteve presente em sessenta e um municípios, também com parcerias municipais e estaduais atendendo um total de quatorze mil e quatro alunos da rede de ensino público, e além disso, o instituto realizou oito encontros entre os assessores técnicos do Instituto Ayrton Senna e os educadores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de construir conjuntamente um protótipo curricular que leve a educação integral para o Ensino Fundamental do Estado. Ainda, segundo o Instituto Ayrton Senna (2018), em seus vinte e cinco anos de atuação já

beneficiaram vinte e seis milhões de alunos atendendo todos os Estados brasileiros e dois mil e seiscentos municípios.

A partir deste cenário, considera-se que o discurso produzido por estas organizações permite analisarmos as implicações no sistema educacional brasileiro, que são intermediadas pelas privatizações endógenas, por apresentarem ações que se destinam a difundir um discurso baseado na primazia do mercado, e pelas formas de privatização exógena, caracterizada pelo vínculo direto entre setor privado e público.

Para melhor apreciação das informações gerais de cada uma das organizações, segue abaixo um quadro ilustrativo:

Quadro 1 – Caracterização da Instituição Ayurton Senna e da Fundação Lemann

| Informações | Instituto Ayurton Senna | Fundação Lemann |
|-------------------------------|--|--|
| Ano de fundação | 1994 | 2002 |
| Fundador (a) | Viviane Senna Dali | Jorge Paulo Lemann |
| Missão | <p>Produzir conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral.</p> <p>Desenvolver soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala.</p> | <p>Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.</p> |
| Alguns parceiros e apoiadores | <p>Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Itaú, Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), Lenovo, Fundação Wolkswagen, Fundação Banco do Brasil, Instituto Natura, The Boston Consulting Group, Microsoft, Companhia de</p> | <p>Google, Instituto Natura, Conselho Nacional das Secretarias de Educação (CONSED), Instituto Unibanco, União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação, Centro de Excelência e Inovação em</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Concessões Rodoviárias (CCR), Instituto Cyrela, Bayer, Instituto Positivo, Mesquita, Ribeiro e Jucá Advogados. | Políticas Educacionais (CEIPE), Centro Ruth Cardoso, Todos pela Educação, University of St. Gallen. |
|--|--|---|

Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/> e <https://fundacaolemann.org.br/>.

Ambas as organizações são consideradas Organizações da Sociedade Civil (OSC), porém intitulam-se como “instituto” e “fundação”. Ainda assim, são caracterizadas como entidades privadas com interesse público, não-governamental e sem fins lucrativos. Segundo Montañó (2010), um conjunto de variadas formas de parcerias entre o setor público e o privado, que também compõem o chamado Terceiro Setor, desenvolveram-se no Brasil em decorrência de parte das estratégias neoliberais, entre elas, particularmente a de desresponsabilização do Estado sobre suas funções no plano social, que resultou na transferência de suas agendas para o setor privado. Apesar disso, todo um conjunto de legislações que caracterizam as organizações, as formas de cooperação com o Estado e os incentivos fiscais ou apoios financeiros, corroboraram segundo Montañó (2010, p. 204), para “uma ‘mudança de mentalidade’ do empresariado, agora supostamente mais preocupado com o social, e com o tão festejado crescimento das organizações”.

Tal crescimento, em parte, resultou dos incentivos destinados às organizações viabilizadas por variadas modalidades, como por exemplo, auxílios e contribuições derivados diretamente da Lei de Orçamento; subvenções sociais (designadas para despesas de entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos voltadas a prestação de serviços); convênios e acordos (sendo estes considerados um meio jurídico para a execução de serviços de interesse público), contratos de gestão (recursos para entidade privada sem fins lucrativos, sem a necessidade de processo licitatório, para a realização de atividades públicas), termos de parceria (transferência de recursos públicos a entidade parceira) e, a isenção de impostos (efetivada pela possibilidade de renúncia fiscal do Estado em recolher impostos de entidades que se declaram como instituições filantrópicas e sem fins lucrativos). (MONTAÑO, 2010). Ou seja, a execução das políticas públicas sociais e educacionais passou a ser conjunta com os setores da sociedade civil, que se tornaram responsáveis pelo cumprimento e manutenção das políticas com vista a ampliação dos direitos básicos.

Desde a década de 1990 a educação passou a ser considerada um serviço não exclusivo do Estado, que atribuiu esta responsabilidade também as organizações da sociedade civil, e que progressivamente passaram a assumir a função do Estado na elaboração de políticas públicas e

na execução de programas e suas ações educacionais. Com estes incentivos e certa predisposição a privatização, o Estado estimula a ampliação do mercado na área educacional, transformando-a em algo mercantilizável. Segundo Caetano e Costa (2018), estes espaços de mercado que são produzidos, são cooptados por filantropos que se constituem como organizações da sociedade civil, que vem operando em estados e municípios, com a aspiração de um retorno de capital que possa ser mesurável em termos financeiros, escamoteando o discurso do “sem fins lucrativos”. Além disso, a qualidade dos produtos e serviços prestados pelas organizações não são totalmente reguladas e fiscalizadas pelo Estado, elas fundamentalmente seguem acordos internacionais e se apropriam de certa demanda existente, em detrimento da desresponsabilização do Estado, criando um novo formato educacional, um novo educador, um novo gestor e um novo aluno que gradativamente vão se adaptando as novas exigências do capitalismo neoliberal. (MEZAROBBA, 2017). Estas novas acomodações do setor educacional procedem de um discurso sistemático assentado na concorrência, na eficácia e na auto responsabilização dos sujeitos, supondo desta forma, constituir uma nova educação que será capaz de conceber um novo sujeito, aquele que deterá as competências necessárias para atender as expectativas do mercado e do século XXI.

As organizações sociais observadas nesta pesquisa, congregam informações que se articulam com o cenário de justificativas e argumentos neoliberais que dão forma e consistência aos seus principais planos de ação. Elas introduzem a presença permanente de um certo “desafio” a ser superado, no que se refere a qualidade educacional, que deverá ser ampliada por meio de ações e projetos articulados com a responsabilização de todos os cidadãos, no sentido de se mobilizarem na direção da superação dos problemas educacionais, formando assim novos atores sociais, além de ser uma justificativa útil para evidenciar a função social e o caráter democrático das organizações. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2019), “sem educação de qualidade, não há futuro” e estaremos “condenados à estagnação ou ao retrocesso”, para tanto serão necessários que “todos os atores sociais trabalhem em rede, num espírito de corresponsabilidade, para cumprir os compromissos democraticamente estabelecidos e fazer avançar a agenda da educação”. A Fundação Lemann acredita em “um Brasil mais justo, incluso e avançado com educação pública de qualidade”, para que as “pessoas possam resolver os grandes desafios sociais do país”, destaca ainda, que “há 15 anos, trabalha por uma educação pública de qualidade para todos e apoiam pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil”.

Os discursos apresentados partem de uma suposta falta de qualidade educacional cujo responsável é o Estado, e que convoca, os chamados atores da sociedade, a se mobilizarem e

sobretudo se responsabilizarem coletiva e individualmente em ações e projetos destinados a solucionar os problemas educacionais brasileiros.

Segundo Montaña (2010), a crise ou a suposição de sua existência, exerce uma função justificativa que retira do Estado a sua responsabilidade social, além de favorecer a expansão dos serviços ofertados pelas organizações sociais. A orientação das políticas públicas passa a ser alterada significativamente sendo transferidas para o setor privado e alocadas na sociedade civil, em outras palavras, os serviços sociais, assim como afirmou Bresser (1998), devem ser preferencialmente de responsabilidade das organizações não estatais. Além disso, evoca-se novamente a retórica da auto responsabilização, onde é exigido dos sujeitos, que direcionem seus esforços para a resolução dos problemas educacionais. Estes sujeitos devem ser mais eficientes e pró ativos na produção das mudanças, bem como difundir a ações em rede. A Fundação Lemann, explicita seu interesse em formar líderes com ações de grande impacto social, quando descreve sobre sua missão e visão,

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.

Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo.

Na década de 1990, momento em que o setor público assumiu o modelo gerencial como matriz de referência para toda a cadeia de organização do trabalho educacional, assentiu também, que a educação vigente não era de qualidade e portanto, seria necessário introduzir outros procedimentos mais inovadores que promovessem uma educação de qualidade do qual o Estado já não mais provia. (BERTAGNA; BORGHI, 2018). Contudo, a qualidade dos materiais didáticos, da formação dos professores, dos currículos e por conseguinte da formação dos alunos ficou suscetível a um modelo de gestão baseado em uma produção intelectual compromissada com os princípios e valores próprios da administração privada. Enquanto na década de 1980, a questão da qualidade educacional esteve implicada basicamente com a ampliação de oportunidades de acesso à educação, na década posterior, a lógica da qualidade educacional passou a ser alicerçada pelo discurso da produtividade e de sua relação custo benefício, que se tornavam eminentes. Os baixos indicadores educacionais resultados de testes aplicados em larga escala no Brasil, frequentemente são considerados produtos que decorrem da ineficiência da escola e da incompetência dos professores, argumentos utilizados exaustivamente pelo neoliberalismo para justificar o discurso da qualidade. (MEZAROBBA,

2017). Desta forma, o sistema educacional passou a ser estruturado a partir da lógica da qualidade, sujeito a retórica do aperfeiçoamento, que se tornou uma característica fundamental das reformas governamentais, que partem de um acentuado discurso ideológico dos governos e tornam-se uma complexa estratégia de organização da cultura empreendedora. (BALL, 2011).

O padrão de qualidade foi definido fundamentalmente a partir da lógica da eficiência e da produtividade, com uma clara matriz de inteligibilidade associada ao mercado que se contrapõe a lógica de uma educação e produção de conhecimentos mais democráticos. A questão da qualidade educacional foi historicamente condicionada por critérios, como a oferta limitada de oportunidades, a variação do fluxo dos alunos, ou seja, a dificuldade dos alunos em dar seguimento ao estudo, entretanto, atualmente os parâmetros de qualidade utilizados são mais conforme a aferição de desempenho do aluno intermediada por testes aplicados em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). A questão da qualidade educacional neste cenário, se configurou alvo de múltiplas críticas, parte dos argumentos do discurso neoliberal, que tem como prerrogativa tornar a escola a imagem de uma empresa, sob as alegações sistemáticas da vital necessidade de modernização e desburocratização do sistema educacional, posicionando como elementos centrais o discurso da excelência e da efetividade como sinônimos de qualidade. Esta, que passou a significar alguma instância que deve ser mensurável e quantificável, deslocando as discussões para o campo da eficácia e da produtividade, instalando um novo senso comum que depositou na administração privada a crença da melhoria da qualidade educacional. (LAVAL, 2004; BALL, 2011; ENGUITA, 2015).

As ações e os projetos passaram então a receber um caráter inovador, como recurso e estratégia para a resolução dos problemas educacionais. Segundo Laval (2004), o tema da inovação nas escolas teve seu triunfo a partir dos anos de 1980 decorrente do culto ao “novo” na nossa sociedade, que motivaram os sentidos mais inventivos e boas vontades militantes que mascararam os aspectos centrais, como os imperativos da eficácia e da competitividade, que estavam situados para além do valor da novidade em si que quase nunca tem seus efeitos confrontados. A inovação é apresentada como condição capaz de resolver todos os problemas da escola, as drogas, a violência, as desigualdades etc. É considerada uma obrigação, uma norma institucional que deve inclusive adotar medidas uniformes, sob o pretexto da adaptação ao cenário da modernização. As medidas, como já destacado por Ball (2014), exprimem um caráter de praticidade e de imediatismo, revelando o quanto são eminentemente técnicas e genéricas, entretanto são vistas como referenciais necessários de mudança. Contudo, para Laval (2004), a ideia de que caberá a educação a mobilização necessária para modificar toda a sociedade, não pode ser legitimada, pois se,

[...] a educação é atravessada por todas as dimensões da vida social e individual, ela não está em condição de modificar toda a sociedade. E, sobretudo, não se vê como os professores inovadores sozinhos, apesar de seus tesouros de boas intenções, poderiam mudar precisamente o que as políticas não querem acima de tudo, mudar, a saber; a desigualdade social crescente na sociedade de mercado. (LAVAL, 2004, p. 219).

Ainda, para Laval (2004), a inovação pode trazer outras implicações, para um mundo da inovação, da sociedade da inovação, da inovação educacional será essencial a formação de um aluno inovador permanente, capaz de gerenciar todas as incertezas e flutuações que a própria ideia de inovação traz consigo. Assim cada vez mais o discurso, as ações e os projetos educacionais têm se voltado para a formação de espíritos inovadores e pró ativos. O Instituto Ayrton Senna (2019), acredita que se “quisermos levar nossa educação para o século 21, precisaremos inovar nossa forma de educar”. O instituto sugere que uma educação para o futuro deve ser pautada na inovação tecnológica, em uma formação docente voltada a diversificação das metodologias educacionais e na inovação das formas de se pensar a educação hoje, que devem estar alicerçadas, não somente nas aprendizagens regulares de português e matemática, mas, devem primar por uma formação socioemocional, chamada de educação integral. Assim como afirma o Instituto Ayrton Senna (2019),

Certamente, teremos que trabalhar para alcançar índices satisfatórios de aprendizagem em português, matemática e ciências, mas isso não será suficiente para preparar nossas crianças e jovens para viver no século 21 e construir um futuro melhor.

Uma educação que prepare apenas para o sucesso acadêmico ou profissional não dará conta de desenvolver todos esses potenciais. Mais do que expandir o tempo na escola, a educação integral expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo.

Desenvolvendo o ser humano por inteiro, na dimensão cognitiva e socioemocional, a Educação Integral prepara para viver no século 21 e construir o futuro.

A inovação parece ter adquirido um fim em si mesma, tornando-se inclusive uma forma de gestão promovida por uma rede de *experts*, que resulta em definir uma norma de funcionamento educacional. Ou seja, a norma das empresas ingressa diretamente no campo educacional, supostamente como a chave para a resolução dos problemas, fazendo parecer que estes casos não solucionados, tenham sua origem em um possível “imobilismo” de professores e outros atores sociais. (LAVAL, 2004).

Daí, por exemplo, a necessidade e urgência da formação de lideranças e pessoas motivadas as transformações, como destaca a Fundação Lemann (2019),

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.

Apoiamos pessoas que querem transformar o Brasil e trabalham para o país avançar em seus múltiplos desafios. São lideranças com trajetórias e visões de mundo diversas, engajadas em temas como educação, saúde, gestão pública e empreendedorismo.

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.

Esta concepção, da mesma forma aparece no Programa Rede de Lideranças, criado e promovido pela Fundação Lemann, que apoia pessoas que queiram dedicar sua carreira à transformação do país, a partir de auxílio pelos Lemann Fellowship um dos principais programas da fundação, dedicado a apoiar pessoas que buscam soluções para os desafios do país. Os ingressantes recebem apoio por meio de bolsas de estudo em universidades parceiras nos Estados Unidos e Reino Unido. A fundação promove ainda, a Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), iniciativa para formar e apoiar pessoas que desejam transformar o país atuando na política.

A Rede de Ação Política pela Sustentabilidade, oferece a fundação, um retorno ligado a articulação com o setor político do país, que segundo a Fundação Lemann (2019), “nas eleições de 2018, seis representantes desse programa foram eleitos para cargos legislativos”, que deverão atuar nas diversas frentes sociais, entre elas a educação. Esta Rede de Ação Política permite que os discursos ideológicos produzidos internamente pela fundação sejam extrapolados ao campo político, podendo implicar diretamente nos textos de base de currículos escolares e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Laval (2004), o gerencialismo sob o olhar da descentralização promovida pelo Estado, é a transferência para entidades locais, autônomas, ou ainda em última instância para indivíduos desejosos por inovar, de funções antes de competência e responsabilidade de Estado. Este último então, agora pode contar,

[...] com os inovadores de base e os empreendedores dinâmicos para inventar remédios inéditos para os males sociais e psicológicos das sociedades de mercado, desobrigado de assegurar um ‘serviço de pós-venda’ junto daqueles que foram deixados por sua conta própria. (LAVAL, 2004, p. 239).

No centro da lógica da descentralização disseminada pelo neoliberalismo, segundo Laval (2004), aparecerá a figura do empreendedor, aquele dotado das competências mais cotadas no mercado. O Instituto Ayrton Senna (2019) destaca que as competências elementares

das quais os alunos devem desenvolver, além de ler e escrever são o senso de colaboração, persistência, organização, criatividade e capacidade de superação. Como destacam,

A aprendizagem vai além da teoria e passa a envolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais.

Desenvolvendo o ser humano por inteiro, na dimensão cognitiva e socioemocional, a Educação Integral prepara para viver no século 21 e construir o futuro.

[...] a educação integral expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo.

O Instituto Ayrton Senna, sugere, como pode-se observar nas descrições acima que as competências socioemocionais são significativas para uma formação adequada, e que se dirigi as demandas do século XXI. Tais competências, são aquelas que servirão as exigências do capital, tornando os sujeitos úteis, capazes de mover o mercado e gerar benefícios. Estas competências mais bem avaliadas na atualidade, cada vez mais implicam-se com as características subjetivas dos indivíduos, que instrumentalizam os sujeitos, forçando-os a funcionarem de acordo com as regras do mercado. (SIBILIA, 2012; DARDOT; LAVAL, 2016). Além disso, reforçam a auto responsabilização, pois quando as competências são definidas como uma característica individual, a categoria em si de competência passa a fazer parte das estratégias de individualização seguidas pelas novas formas de gestão dos recursos humanos. (LAVAL, 2004). Assim, como aponta o discurso sobre a educação, difundido pelo Instituto Ayrton Senna, o processo de aprendizagem tem por objetivo a aquisição de competências individuais e de ordem socioemocionais, estas últimas consideradas como fundamentais para a adaptação as mudanças impulsionadas pelo neoliberalismo características deste século.

A Fundação Lemann (2019), também identifica que as características fundamentais para a formação dos sujeitos devem estar associadas ao “seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo”, acreditam que “cada criança e jovem tem o poder de transformar realidades, mas precisa de oportunidades para desenvolver seus potenciais”. Sob este ângulo, as subjetividades passam a ser construídas e reguladas a partir da narrativa do “empoderamento” e da “auto superação” articulados a uma busca de elevação dos rendimentos, apresentados como um compromisso de cada sujeito. As novas formas de gerenciar os indivíduos passam pela incorporação das capacidades subjetivas, aos objetivos e aspirações do Estado, e, portanto, também do setor privado. Para Rose (1988), a regulação das capacidades subjetivas se infiltrou profundamente na nossa vida, as instituições, sejam elas quais forem,

estão envolvidas com uma administração calculada das motivações e potências de cada sujeito, em busca dos propósitos que as servem.

Esta lógica expõem os sujeitos a circunstâncias subjetivas cada vez mais individualizantes e competitivas, e buscam introduzir no sujeito a noção de que a “fonte da eficácia está no indivíduo”, e, portanto, não pode ser exigida e pretendida do governo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 345). Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 348),

Assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual. A maquinaria instaurada ‘transforma as causas externas em responsabilidades individuais e os problemas ligados ao sistema em fracassos pessoais.

Do ponto de vista do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Lemann, é indispensável a adaptação dos sujeitos para este novo século, e para tanto, direcionam seus discursos para a existência inata de certo potencial transformador que está presente em cada indivíduo, que é capaz de transmutar profundamente toda a sociedade, desde que tenha disponível as condições favoráveis. Segundo o Instituto Ayrton Senna (2019), “todas as pessoas nascem com o poder de mudar o mundo, mas esse potencial precisa de oportunidades para se desenvolver. A chave para isso é a Educação Integral. A educação é a chave para desenvolver os potenciais humanos.” A Fundação Lemann (2019), acredita que em “um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo”.

Segundo Laval (2004, p. 262), o setor privado coloca-se a disposição de,

[...] liberar as iniciativas pessoais para colocar a serviço da produtividade e da performance toda a energia física, intelectual e afetiva de que é capaz o indivíduo ‘liberado’, instaurando ao mesmo tempo, para impedir todo desregulamento atípico das individualidades sem freios, um modo novo de sujeição fundamentado na aceitação de uma cultura de empresa, a assinatura de um ‘contrato’, a definição de objetivos avaliados *ex post*.

Conforme salienta Enguita (2015), trata-se de adquirir produtos mais ajustados às particularidades das necessidades do mercado. Neste ponto de vista, seguramente pode-se voltar a retórica enfática da teoria do capital humano sobre a necessidade de maximização do inventário de atributos que os sujeitos podem adquirir ao longo de sua vida mediadas pela educação. Como afirma Schultz (1987, p. 38), “o volume de capital humano adquirido, consiste em aptidões e informações que tem valor econômico”, que atualmente fazem parte de um conjunto de competências que atendem à demanda do setor empresarial, e que se localizam no âmbito socioemocional, que se desenvolvem a partir de práticas e discursos cotidianos que

modelam as subjetividades o tanto mais próximos do empreendedor. (SIBILIA, 2012). Assim como sugere a autora,

[...] são outros corpos e outras subjetividades que se tornaram necessários. Por isso, agora e em toda parte, não surpreende que reverberem outros tipos de sujeitos: novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características. (SIBILIA, 2012, p. 47).

As competências mais convocadas são a livre iniciativa, a motivação, uma vocação proativa, um perfil de empreendedor, além da capacidade individual de gerenciá-las com desenvoltura, e por fim, não obstante, capazes de renovar constantemente todas estas competências ao longo de sua vida. Segundo Dardot e Laval (2016), este discurso é típico do neoliberalismo que vê a sociedade como uma empresa, e que, portanto, necessita de uma nova norma subjetiva para fabricar este sujeito neoliberal, que é o sujeito empresarial, o sujeito empresa, ou ainda o empreendedor de si. Os autores destacam que o neoliberalismo atua pela “gestão das mentes”, não somente penetra nos pensamentos dos sujeitos, mas os acompanha, orienta, estimula e educa o pensamento, destinado a conduzir certos interesses particulares. “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

De forma geral, as estratégias utilizadas para propagação da lógica que fomenta a formação do sujeito neoliberal, vão desde a difusão em rede do discurso, a produção de dados educacionais disponibilizados aos secretários da educação municipais e estaduais, formação e aperfeiçoamento docente, até impactarem diretamente no aluno da educação básica, com a adoção de materiais didáticos e acesso a plataformas digitais específicas. Estas práticas são viabilizadas, segundo o Instituto Ayrton Senna (2019) e a Fundação Lemann (2019), por um amplo conjunto de projetos e ações que permitem sensibilizar as várias instâncias do sistema educacional.

Segue um quadro com as ações e projetos destas organizações sociais para melhor apreensão da repercussão dos fatos.

Quadro 2 – Ações e projetos do Instituto Ayrton Senna

| INSTITUTO AYRTON SENNA | |
|-------------------------------|--|
| Acelera Brasil | Solução educacional desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna especialmente para garantir que alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono tenham a chance de recuperar o |

| | |
|---|--|
| | aprendizado e desenvolver competências cognitivas e socioemocionais necessárias para seguir em frente. |
| Rede Nacional de Ciência para Educação | A rede é uma iniciativa que conta com o apoio do Instituto Ayrton Senna e reúne mais de 80 grupos de pesquisa das mais diversas áreas, com o objetivo de promover melhores práticas e políticas educacionais baseadas em evidências. |
| Gestão Nota Dez | Gestão nota 10 oferece suporte para gestores públicos incentivando a liderança do diretor escolar, a construção e o desenvolvimento de autonomias pedagógica e administrativa, o desenvolvimento de competência na gestão financeira e a sistematização de ações no âmbito da secretaria e das escolas, de maneira integrada e articulada. |
| Fórmula da Vitória | Proposta pedagógica voltada para estudantes matriculados nas séries finais do ensino fundamental que busca reduzir as dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e em matemática, além de levar para as escolas uma perspectiva de educação integral. |
| Instrumento Senna de avaliação somativa de competências socioemocionais. | O instituto constrói, com base em evidências, conhecimentos, práticas e ferramentas de avaliação e acompanhamento de competências para a vida. Com o objetivo de apoiar gestores na promoção de políticas de educação integral, o instituto desenvolveu o Instrumento SENNA de mensuração de competências socioemocionais nas redes de ensino. Juntamente com o Diálogos Socioemocionais, o Instrumento SENNA compõe uma proposta integral de monitoramento socioemocional que oferece aos gestores e educadores subsídios para criar e aprimorar políticas e práticas nessa área. Este instrumento já impactou 250.000 alunos da educação básica. |
| Diálogos socioemocionais: instrumento de avaliação formativa socioemocional. | Com o objetivo de ampliar o repertório de ferramentas e práticas de acompanhamento socioemocional, criamos o Diálogos Socioemocionais, em parceria com pesquisadores, educadores e gestores das redes parceiras. Juntamente com o instrumento SENNA, o Diálogos compõe uma proposta de monitoramento |

| | |
|---|--|
| | socioemocional que oferece aos gestores e educadores subsídios para criar e aprimorar políticas e práticas de educação integral. |
| Desenvolvendo e Avaliando Criatividade e Pensamento Crítico. | Para trilhar um caminho de realizações no século 21 e contribuir para um mundo melhor, cada criança e jovem tem o direito desenvolver competências para a vida por meio de uma educação integral. Além das competências predominantemente cognitivas e socioemocionais (como empatia e persistência), é preciso que desenvolvam competências híbridas, como pensamento crítico e criatividade. Com o objetivo de apoiar gestores e educadores a promoverem essas competências essenciais no século 21, o Instituto está construindo, em parceria com redes de ensino e com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) um instrumento de desenvolvimento e acompanhamento de Pensamento Crítico e Criatividade em sala de aula. |
| eduLab21 | A missão do eduLab21 é apoiar a formulação de políticas e práticas de educação integral com base em evidências. Atuando em parceria com redes de ensino e instituições parceiras, os pesquisadores do eduLab21 trabalham lado a lado com gestores e professores para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para a vida no século 21. |

Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>

Quadro 3 – Ações e projetos da Fundação Lemann

| FUNDAÇÃO LEMANN | |
|---|--|
| Lemann Fellowship | Criado em 2007, é uma das principais iniciativas para apoiar quem busca soluções para os grandes desafios sociais do Brasil. Oferecemos bolsas de estudo para pós-graduação no exterior em áreas como educação, saúde, economia, arquitetura e urbanismo, jornalismo, gestão e políticas públicas. Trabalhamos com universidades parceiras nos EUA e no Reino Unido. Mais de 400 pessoas fazem parte. |
| Talentos da Educação | Reúne professores, empreendedores, gestores públicos e membros do terceiro setor que colocam a mão na massa e fazem um trabalho relevante na área de educação. Criado em 2014, o programa já tem aproximadamente 100 participantes e promove encontros e trocas entre eles, formações customizadas e suporte para os participantes elevarem o nível do debate sobre os desafios técnicos e políticos envolvidos em reformas educacionais. |
| Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas | Em parceria com a Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (Raps), criamos em 2017 uma iniciativa para formar e apoiar lideranças que querem transformar o país atuando na política. |
| Programa de Alfabetização em regime de colaboração | O PARC oferece suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com seus municípios, possam desenhar e desenvolver uma política com foco na alfabetização das crianças na idade certa. Com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, o PARC é inspirado no Programa de Alfabetização do Ceará - experiência reconhecida nacionalmente por elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais de 3,5 para 6,1. |
| Formar | Promovemos e alinhamos esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os |

| | |
|---|---|
| | <p>educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.</p> <p>Profissionais com grande experiência em gestão de redes públicas de ensino trabalham lado a lado com a secretaria de educação. Apoiam a revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos (tais como: currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento pedagógico).</p> <p>Profissionais com grande experiência em gestão escolar e formação, trabalham no desenvolvimento de professores, gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes técnicas da secretaria de educação (departamentos de acompanhamento pedagógico e formação).</p> <p>Profissionais com grande experiência em implementação de tecnologias em redes públicas de ensino fazem o diagnóstico das necessidades da rede, indicam quais tecnologias são as mais adequadas para cada cenário e realizam formações.</p> |
| <p>Desafio Start-ED</p> | <p>Em 2017 com o objetivo de potencializar o Programa, o Desafio Start-Ed ampliou e trouxe parceiros como a Universidade Columbia e a Artemísia para selecionar e apoiar empreendedores brasileiros e estudantes de Columbia dispostos a desenvolver produtos e serviços alinhados à Base Nacional Comum Curricular e capazes de solucionar os desafios, como: defasagem escolar, inclusão de alunos com deficiências e participação ativa de pais e responsáveis no processo de aprendizagem de alunos.</p> |
| <p>Banco de informações e práticas da BNCC</p> | <p>O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base</p> |

| | |
|--------------------------------|--|
| | de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. |
| Evento Transformar 2017 | O Transformar é o principal evento sobre inovação em educação do país. Voltado para educadores, investidores, empreendedores, representantes do poder público e líderes da sociedade civil. Seu principal objetivo é inspirar e orientar atores estratégicos para que criem escolas, práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas sintonizadas com a sociedade contemporânea e, especialmente, com os alunos do século 21. |

Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>

Segundo Ball (2014), projetos como estes formam a base, dentro da qual novas políticas educacionais são produzidas e propagadas, iniciadas por uma rede onde a ideologia, as ideias e os discursos avançam fundamentalmente para políticas centradas em soluções baseadas no mercado, entretanto destinadas a resolução dos problemas sociais. Presencia-se a fabricação de novas formas de agenciamento de políticas, compostas por uma diversidade de participantes ou atores, que passaram a existir e ocupar outros espaços atuando na formulação de políticas públicas educacionais. Como afirma Ball (2014, p. 220), nestes espaços aparecem “novas vozes dentro das conversas sobre política e novas condutas por meio das quais os discursos sobre políticas entram no pensamento sobre políticas”, os princípios e a autoridade financeira e o capital que a filantropia corporativa mobiliza, tornam-se uma voz importante, uma vez que os limites do Estado, da economia e da sociedade civil estão sendo renovados, conforme determinadas linguagens, onde as práticas e os valores convergem e os novos atores, juntamente com seus discursos se movimentam globalmente. Desta forma o neoliberalismo produz,

[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são especialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico. Alguns destes são parte de uma classe de serviço global que estão cada vez mais desconectados das identidades e lealdades nacionais. (BALL, 2014, p. 230).

Toda esta mobilidade de informações que homogeneiza o discurso sobre o sujeito, opera segundo Dardot e Laval (2016), na concepção e na formação desse indivíduo, denominado pelos autores como ‘sujeito empresarial’, ‘sujeito neoliberal’ ou ‘neossujeito’, aquele que deve ser ativo e partícipe de todas as atividades, plenamente engajado e entregue aos seus projetos.

O fetiche criado em torno da realização de um chamando “projeto pessoal”, gera certa motivação que anima os sujeitos a este ‘desejo’ que se tornará alvo de poder permitindo que suas condutas sejam redirecionadas. O sujeito deve ser motivado a produzir com qualidade e pelo seu esforço, buscar a excelência. Ele é incentivado a buscar sua própria eficácia, como se esta conduta lhe fosse inata, como se fizesse parte de seus desejos mais próprios, dos quais não consegue resistir, pois está sempre sendo estimulado pelas técnicas refinadas de motivação, estímulo e incentivo. Para Dardot e Laval (2016, p. 329),

[...] a novidade consiste em promover uma ‘reação em cadeia’, produzindo ‘sujeitos empreendedores’ que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram.

De acordo com Ball (2014, p. 230), as organizações sociais a partir de suas

[...] relações e suas interações, sua moralidade e seu dinheiro, suas ideias e suas influências estão transformando as relações sociais, econômicas e políticas e aplicando o imaginário neoliberal de formas muito reais e práticas na educação e na política educacional. O neoliberalismo está insinuando-se em quase todos os aspectos da vida social contemporânea. (BALL, 2014, p. 230).

As parcerias público privadas, além de se transformarem em um investimento que fomenta o mercado educacional, também, correspondem as expectativas do neoliberalismo, pois ampliam o alcance da difusão de seu discurso, realizam sua manutenção e auxiliam na concretização da formação deste sujeito neoliberal. Apresentam-se como mais uma via de entrada para os interesses do neoliberalismo e de seus entusiastas, que buscam novas formas de mercado, onde o interesse se dirige ao aumento de capital e não, como pode parecer, para a preocupação com os dilemas educacionais. (CHERRI; CEDRAN; MARTINS, 2017). As técnicas e estratégias utilizadas passam por um discurso que permite uma nova construção e compreensão dos sujeitos, mediados sempre pela capacidade subjetiva de adaptação, onde a forma de pensar, falar, as ambições, e a própria ideia que cada sujeito formará de si, são reconstruídos e ajustados por métodos e propostas dos *experts* do setor privado.

6 O DISCURSO NEOLIBERAL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DE UM SUJEITO CRIANÇA

6.1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA GÊNESE DO HOMEM NEOLIBERAL

O neoliberalismo deixou sua marca nas políticas públicas educacionais brasileiras, instituídas a partir da década de 1990, por introduzir de forma incisiva a educação como ferramenta ideológica, utilizada pelo capital. Em um cenário econômico propício, no caso dos países mais pobres, a educação foi transformada no carro chefe das políticas de ajustes econômicos e sociais. O discurso utilizado se estruturou a partir de elementos centrais, sustentados na ideia da educação como salvadora e redentora dos problemas sociais e econômicos enfrentados pelos países, e na responsabilização do indivíduo sobre o desenvolvimento almejado, intermediado pela educação. Estas ideias também são formadoras do núcleo articulador das principais convicções apresentadas na teoria do Capital Humano, que serão analisadas em especial nesta sessão, no intuito de compreendermos sua influência no quadro prospectivo dos indivíduos expostos a esta educação. Além disso, estas análises tornam-se pertinentes, por consideramos que elas formam um corpo de justificativas que legitimam o neoliberalismo e a incorporação delas pelos sujeitos.

A teoria do Capital Humano inicialmente foi concebida, segundo Schultz (1973), através dos estudos de economistas como Adam Smith, em sua obra *Riqueza das Nações* (1776) e Alfred Marshall (1890). Entretanto, sua ascensão se deu a partir da década de 1950, quando surgiu o termo Escola de Chicago, que representava às convicções de alguns professores influenciados pelo modelo econômico neoclássico e defensores do livre mercado, e que integravam o Departamento de Economia da Universidade de Chicago, juntamente com a Escola Superior de Administração e a Faculdade de Direito da mesma universidade. Entre estes economistas estão Theodore Schultz, George Stigler e Gary Becker, que revitalizaram a Teoria do Capital Humano, colocando a educação como elemento central desse processo. (GADELHA, 2009; MUELLER, 2013; CABRAL *et al.*, 2016). E, muito embora outros economistas tenham dado suas contribuições a Teoria do Capital Humano, será Theodore Schultz que irá formalizá-la, sendo considerado o responsável pela elaboração das ideias fundamentais sobre a função das capacidades adquiridas pelos indivíduos, resultando inclusive, no ano de 1979, no Prêmio Nobel de Economia. (CABRAL *et al.*, 2016).

O interesse de Theodore Schultz em buscar explicações sobre as capacidades dos sujeitos como causa dos ganhos de produtividade, teve início na década de 1940, quando

observou que os modelos utilizados para elucidar o crescimento econômico dos Estados Unidos não contemplavam o capital humano, ele pressupunha que o conceito clássico de capital deveria ser expandido, com o intuito de abranger a existência de um capital de ordem humana. (SCHULTZ, 1973). Em seu livro *O Capital Humano. Investimentos em educação e pesquisa* (1973), Schultz desenvolve sua tese, a partir da negligência do pensamento econômico, em explorar, segundo ele, duas classes de investimentos importantes para compreender a modernidade, “o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no público” (SCHULTZ, 1973, p. 15), a partir daí o autor centrou suas abordagens na elucidação da condição e da finalidade destas atividades. Para sustentar sua tese, destacou a falta de explicações sobre o expansivo crescimento moderno, uma vez que, utilizar-se apenas dos enfoques relacionados ao abastecimento de recursos naturais, necessidade de território e a industrialização, seriam óticas inconsistentes para determinar o aumento da economia observado no momento. Apresentou a ideia de que, falar em crescimento econômico é tangencialmente tratar de investimentos na pesquisa, sendo por intermédio dela, a possibilidade de obter informações mais atualizadas, bem como, sobre possíveis habilidades e materiais, com capacidade de alterar substancialmente as oportunidades de investimento nas terras, no homem e na máquina. (SCHULTZ, 1973).

Comumente o êxito sobre a economia foi associado a industrialização, mas para Schultz (1973), esta visão se mostrou improcedente, pois em muitos países, o conhecimento sobre a capacidade de produzir mais com menos, foi o fator relevante para impulsionar a economia, quando comparados aos próprios recursos naturais ou territoriais de cada país. Para exemplificar, o autor cita o Japão, que não possui riqueza em termos de recursos naturais, além de citar a Dinamarca e a Suíça que também não dispõem de recursos naturais e ou de terras agrícolas de altos índices produtivos, mas que desenvolveram uma economia moderna, e com alto rendimento. “Aumentos nas aptidões adquiridas pelas pessoas no mundo inteiro e avanços em conhecimentos úteis detêm a chave da futura produtividade econômica e de suas contribuições ao bem-estar humano”. (SCHULTZ, 1987, p. 11).

Essencialmente o que o autor sustentou, foi que, sem dúvida, parte do crescimento econômico foi resultado do aumento de capital, como terra e trabalho, mas, o índice de crescimento poderia ser limitado, quando somente analisado por estas perspectivas, uma vez que seria necessário capacitação e investimento nos indivíduos, ou seja, uma espécie de melhoramento no capital humano, de modo a assegurar e maximizar o desenvolvimento de uma economia moderna e, portanto, com vistas para uma sociedade globalizada. Ainda, sobre este ponto de vista, a teoria do Capital Humano, introduz e justifica o argumento de que parte do

sucesso do desenvolvimento econômico de um país, e, por conseguinte todas as benesses que ele poderá trazer sobre as dimensões outras da sociedade, estão vinculadas aos investimentos em conhecimentos úteis que cada indivíduo poderá fazer em si.

E, será precisamente no campo da educação que Theodore Schultz apoiou-se, alegando que o crescimento nos investimentos, voltados a aquisição de conhecimento e da pesquisa, poderiam alterar significativamente a qualidade das informações novas, e, portanto, se caracterizariam como “uma fonte de novas habilidades e de novos materiais (técnicas)” (SCHULTZ, 1973, p. 14), com capacidade de ampliar as condições de produção de capital material. Os investimentos na qualidade da capacitação técnica, ou em atributos similares que acrescentem a qualificação, podem afetar as capacidades e habilidades dos indivíduos resultando em uma melhor execução de seu trabalho produtivo. (SCHULTZ, 1973). Este indivíduo que será dotado de capital humano, representaria um ser provido de propriedade econômica, com capacidade de fornecer serviços, a um determinado valor, mesmo sendo em um tempo futuro. Sobre este aspecto, Schultz (1973) faz uma distinção importante sobre a noção de capital e humano pois, a característica peculiar destes termos é de que o capital é um componente essencialmente pertencente ao homem,

É humano porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. (SCHULTZ, 1973, p. 53).

O indivíduo, passará de objeto das análises econômicas para ser um “sujeito econômico ativo” (FOUCAULT, 2008, p. 308), que por meio de seu capital, ou seja, de um conjunto de condições inatas e ou adquiridas, irão lhe conferir certas habilidades e competências que lhe proporcionarão maior ou menor renda. Este capital, que viabiliza uma renda futura, torna-se indissociável de quem o dispõe, “a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 309), temos então o que Foucault (2008), irá chamar de “capital-competência”, que caracterizará o indivíduo enquanto empresa de si mesmo, pois a aquisição de um capital humano, pelo indivíduo, poderá ao longo de sua existência aumentar sua produtividade, renda e conseqüentemente suas vantagens sociais. (LAVAL, 2004). A aquisição e o consumo transformaram-se em um investimento que permitiu converter a educação em um sistema de fabricação de produtos mais adaptados as condições de mercado, assim sendo, o indivíduo, se tornou um produto, a partir de um investimento realizado em si, na espera de um retorno futuro. (SCHULTZ, 1973). Ao

consumirmos a educação podemos satisfazer algumas de nossas necessidades como consumidores habituais, no momento presente, ou também, destinado a um consumo futuro, passível de atender nossas demandas individuais de comodidade. Desta forma, a educação representará uma atividade de investimento cujo objetivo será a aquisição de competências e habilidades que poderão oferecer compensações futuras, ou ainda incrementar rendimentos que estão por vir, segundo Schultz (1973). Além disso, o produto do investimento feito antecipadamente, em sua educação e em suas capacidades específicas, que formam um estoque abastecido de capacidades de geração de rendimentos futuros, servirão para a realização de seu trabalho, bem como da maximização de sua renda. (VELANI, 2013).

Quando as pessoas investem em si mesmas, podem ampliar a área de escolhas que estão a sua disposição, forma pela qual podem também aumentar o seu bem-estar, como afirma Schultz (1973). Assim, cada indivíduo passará a ser responsável permanentemente por si mesmo, no sentido de garantir ou não o seu sucesso, ou seja, se suas escolhas não forem exitosas, então todo o investimento realizado em si estava errado, e, portanto, o ônus será integralmente seu. (VELANI, 2013; DARDOT; LAVAL, 2016). Estas condições aparecerão a partir do *homo oeconomicus*, que irá ressurgir, segundo as análises neoliberais, não da maneira clássica, como cita Foucault (2008, p. 311), como um parceiro de câmbio, mas sim como um empresário de si mesmo, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor sendo para si a fonte de sua renda”. O neoliberalismo sustentará uma mudança na concepção de *homo oeconomicus*, ainda que se utilize de seu entendimento como categoria de análise da atividade econômica. A este respeito, a utilização da lógica da economia, irá atravessar os comportamentos humanos, e conduzir a uma inteligibilidade, uma forma de pensar e analisar, todas as formas de comportamentos, inclusive o social, em relação ao econômico (NETO, 2018; BALL, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016). Isto posto, segue que a “economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos”. (FOUCAULT, 2008, p. 307). Observa-se neste ponto, uma nova questão, a identificação de categorias econômicas com as condutas dos indivíduos, e esta, será a grade de inteligibilidade, ou seja, a lente pela qual os neoliberais irão dirigir suas estratégias.

A responsabilização do indivíduo sobre suas condutas, no direcionamento dos investimentos em si mesmo, desdobram-se em duas outras faces, de um lado, a abstração da responsabilidade do Estado, enquanto agente garantidor da educação, pois na medida em que os indivíduos se tornam cada vez mais responsáveis por sua trajetória de investimentos em si, mais desobrigado o Estado estará de prover a educação; e de outro lado, a produção de uma

aparente noção de liberdade, caracterizada pela possibilidade de escolha dos indivíduos sobre os investimentos feitos em si mesmos. Para o neoliberalismo esta possibilidade, a de governar não contra a liberdade, mas pela liberdade disponibilizada aos indivíduos, possibilitará que estes correspondam por si mesmos a certas normas. (DARDOT; LAVAL, 2016). O discurso sobre o aperfeiçoamento das capacidades dos indivíduos, asseguradas pela educação, e que elas seriam a força motriz para elevar a amplitude de produção dos trabalhadores, dos lucros, resultando em melhorias para a economia como um todo, é paulatinamente incorporado, ressignificando suas condutas e seus modos de agir.

Nesta perspectiva, a educação se transforma no principal eixo condutor, capaz de viabilizar, não só o desenvolvimento de capital humano, mas também de ajustar os indivíduos para o consumo deste capital. E, na medida em que a educação e a instrução possibilitam o aumento de sua renda, certamente haverá um incremento na produtividade, como resultado do investimento no capital humano. (SCHULTZ, 1973; 1987). Deste modo, deposita no investimento em educação, a principal forma de modificar as condições econômicas e sociais de um país, que serão viabilizadas por um indivíduo que se sentirá responsável por estas mudanças.

A educação passou a ser um elemento estratégico, em termos de investimentos. O interesse foi direcionado em ampliar a capacidade produtiva, e a maximizar os rendimentos no decorrer da vida favorecendo a economia em geral. (GADELHA, 2013). Para Ruckstadter (2005) e Velani (2013), a teoria do Capital Humano aproximou as relações entre trabalho e educação, na proporção em que se remetem ao investimento nos indivíduos em educação, treinamento técnico, saúde, pesquisa, ou seja, a acumulação de meios para servir a expansão da produtividade. Uma vez que a educação se torna uma ferramenta pela qual poderá se adquirir habilidades que ampliam a capacidade produtiva dos indivíduos, então, podem resultar também, em um acréscimo nos rendimentos gerais da população, essencialmente na viabilização do pagamento da dívida externa de países em desenvolvimento, traduzindo-se como alternativa para o progresso. Desta forma, a teoria do Capital Humano possibilita justificar todos os investimentos destinados à educação, além de sustentar dados que assegurem e legitimem um governo neoliberal. Ademais segundo Foucault (2008), esta teoria permitirá uma invasão de análises econômicas, em campos improváveis, reinterpretados a partir de termos absolutamente econômicos, campos não-econômicos, como o da educação. E, o ato contínuo destas proposições, será de dar encaminhamento no sentido de direcionar as instituições de ensino a progressivamente amplificar o retorno dos investimentos em educação. (VELANI, 2013). Entretanto, ao assumir este mérito, a escola, enquanto instituição de ensino, estará sob a égide

da lógica neoliberal, que irá introduzir, a partir de um discurso que opera sobre as políticas públicas educacionais, certas normas, que conduzirão os indivíduos a se constituírem a partir das regras do mercado.

6.2 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: O ITINERÁRIO DO HOMEM NEOLIBERAL

O discurso neoliberal, que se tornou hegemônico, e que se consubstanciou nas políticas públicas educacionais, como já exposto, centraliza duas questões, que serão aqui destacadas, por fazerem parte do itinerário de formação do homem neoliberal. A primeira diz respeito a uma educação perene, que deve seguir ao longo da vida, e, a segunda, a formação baseada em competências. Como estas questões centrais são também matérias basilares presentes na teoria do Capital Humano, as análises desta sessão serão por ela apoiadas e revisitadas, e articuladas com os propósitos neoliberais. A questão das competências e da educação ao longo da vida serão investigadas com maior prioridade por serem consideradas elementos essenciais na compreensão do direcionamento das políticas públicas educacionais, no que se referem a formação do indivíduo, considerando aqui, que este sujeito neoliberal se encontra ainda em constituição, e que será materializado por intermédio da acumulação de competências e pela busca de uma educação permanente, sendo estas partes constituintes de sua subjetividade.

A modernização econômica, que repercutiria nos próximos séculos, foi certamente um dos aspectos de grande interesse de Theodore Schultz, pois, desfrutava de um lugar de destaque em suas análises sobre a teoria do Capital Humano. Em suas obras “O Capital Humano, investimentos em educação e pesquisa” do ano de 1973, e “Investindo no povo” do ano de 1987, fica claro a relação entre a necessidade de investimentos destinados à educação para a formação de indivíduos mais requalificados para suprir as demandas de força de trabalho que se anunciavam. De acordo com Schultz (1987, p. 47), sua “pesquisa sobre estes estudos mostra claramente a difusão dos efeitos favoráveis do ensino escolar sobre a capacidade de lidar com os desequilíbrios associados com a modernização econômica”. Suas análises demonstram a pertinência em considerar e mensurar as alterações no acervo de capital da educação ao longo da vida, apresentando a ideia de que os investimentos em quantidade e qualidade desses recursos, relativos à educação, poderiam ser alterados, melhorados e ampliados no percurso da vida. (SCHULTZ, 1973). Assim demonstra a relação entre a quantidade de capital humano acumulado por anos de escola completados, inclusive se utilizando deste indicador para

mensurar o estoque de educação. Neste sentido podemos entender que quanto maior o tempo de permanência dedicados aos estudos, maior seria o capital educacional.

Conforme Schultz (1973, p. 120), “a educação é mais durável do que a maioria das formas de capital não-humano reproduzível”, ao fazer este apontamento, faz emergir um dado importante, a idade, isto é, o fator tempo de estudo, que será fundamental para equilibrar o estoque deste capital. O fato de que a educação possa ser amplificada, exatamente por sua característica de capital durável, significa que os investimentos educacionais no capital humano implicam em maior estoque do que se realizados em um capital não-humano. E que, quanto maior o número de pessoas com alguma qualificação, ou seja, com maior carga de educação, maior o valor de estoque, mesmo sem nenhuma alteração no número de trabalhadores. Entretanto, para melhor elucidar este ponto de vista, segue um exemplo dado pelo autor,

Considerem-se dois engenheiros igualmente capazes e que perfazem o mesmo quantitativo de serviço de engenharia durante um ano determinado. Suas contribuições respectivas na qualidade de engenheiros durante este ano são idênticas, embora cada qual possa ser bastante diferente quando vista como estoque de recurso de engenharia, porquanto um deles pode ser um jovem engenheiro, apenas começando e sua carreira e com uma longa vida produtiva à sua frente; o outro pode ser um engenheiro idoso, perfazendo o seu último ano de trabalho antes de sua aposentadoria. (SCHULTZ, 1973, p. 120).

A passagem acima demonstra a importância da dimensão da idade, considerado aqui como tempo de possível aquisição de habilidades em relação ao estoque de recursos. Pois, neste caso, não só o estoque de capital do engenheiro mais novo pode se tornar maior ao longo de sua vida, quanto também, as competências e habilidades que foram adquiridas por ele são mais modernas e atendem melhor as demandas de seu tempo do que quando comparadas as habilidades do engenheiro prestes a se aposentar. A ideia de uma educação ao longo da vida aparece na medida em que, se concebe, como fundamentais as transformações da sociedade associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico. E, por conseguinte, será imperativo a formação de um indivíduo capaz de atender a estas demandas, e que nesta conjuntura, se dará a partir da noção de uma educação permanente. Desta maneira pode-se pensar que toda formação permanente implica em um investimento na mão-de-obra, resultando em maiores rendimentos para o indivíduo e para a sociedade.

A utilização do termo formação, neste contexto, é identificada por Laval (2004), com uma finalidade profissional, e específica que determina o itinerário, as etapas e os caminhos que levam à formação. Segundo o autor, a formação inicial é a atividade fim do ensino escolar, aquele que prepara para a formação profissional, ela assegura um certo tipo de acumulação de

capital humano interessado em uma especialização limitada, que possibilita uma base de competências que serão solicitadas a este trabalhador. Esta formação inicial irá utilizar-se de um discurso focado na “inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza”. (LAVAL, 2004, p. 46). Desta forma o “ser” e o “fazer” ganham espaço, mobilizando todos os elementos da personalidade dos indivíduos. (GARCIA, 2010).

O termo “formação” mantém estreita ligação com o termo “aprendizado ao longo da vida”, conforme Laval (2004), e como já explicitado, largamente difundido no Relatório Delors. A ideia fundamental que se estabelece é a de que o indivíduo poderá aprender durante toda a sua vida, o que de fato supõe preparar para si mesmo possibilidades de aprendizagens contínuas. (LAVAL, 2004). A capacidade de “aprender a aprender”, descrita como um pilar da educação no Relatório Delors, é analisada, também por Laval (2004), como uma forma de aprender, de modo que o saber seja mensageiro de costumes produtivos a partir de uma concepção utilitarista do próprio saber. Ademais, retoma-se aqui a retórica da responsabilidade individual, pois, de acordo com Laval (2004) e Silva (2015), a noção sobre a capacidade de adquirir conhecimento está intimamente articulada com a de um indivíduo mais responsabilizado, que deverá fazer as melhores escolhas. Este novo modelo de formação, pretende assim, responsabilizar cada indivíduo por seu compromisso com o aprender.

A responsabilização do indivíduo é resultado de estratégias típicas de um governo neoliberal, este instrumento de mobilização do comportamento dos sujeitos será útil na construção de novos vínculos entre o governo e os sujeitos. (DARDOT; LAVAL, 2016). O neoliberalismo não tem interesse no distanciamento do Estado, no que tange as suas funções sociais, ao contrário, ele reconhece que será por meio de uma nova forma do Estado, e, portanto, uma nova forma de intervir, que será possível regular e governar os indivíduos sob um regime econômico. Nesta perspectiva, o Estado também passará por mudanças, deverá harmonizar-se com os postulados neoliberais, e, conforme Dardot e Laval (2016), a atividade pública será determinada pela ordem econômica, e assim, a noção de “Estado eficaz ou gerencial” se tornará uma forma atraente para justificar as críticas atribuídas a ele. Estas, que frequentemente são feitas em referência a sua baixa eficácia e produtividade, no que tange às exigências impostas pela globalização, que basicamente acabam por estabelecer limites a competitividade da economia.

Uma vez que a norma estabelecida é a do funcionamento do mercado, o Estado deverá empregar procedimentos administrativos e sociais que sejam menos onerosos seguindo as orientações estabelecidas pela dinâmica da competição econômica.

O neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital, quanto a *transformação da ação pública*, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àqueles a que se sujeitam as empresas privadas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272).

Ainda, de acordo com os autores acima, o conceito de um Estado mais flexível capaz de ampliar suas ações com menor custo, transforma a lógica da ação pública, para uma lógica de competição, abrindo-se para as regras empresariais. Não caberá mais ao Estado a responsabilidade da integração e das diversas dimensões da vida, mas sim promover e ordenar a sociedade conforme a necessidade da concorrência mundial e dos recursos globais. Ultrapassou-se a ideia de um equilíbrio econômico e realização do progresso social, para uma concepção de população que será entendida como um recurso, que será formada para ficar à disposição do mercado. Em razão da necessidade de uma adaptabilidade à globalização propõe-se a “maximizar a utilidade da população, aumentando sua “empregabilidade” e sua produtividade, e diminuir seus custos”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

Nesta ótica, para Dardot e Laval (2016), não há um abandono do Estado sobre suas funções de gestão pública, mas, suas intervenções agora seguem uma perspectiva do custo e da contribuição que cada indivíduo poderá ofertar para o cenário da competição mundial. O Estado será responsável pela proteção, apoio logístico e de infraestrutura, que servirão de atrativos as empresas que detém a maior parcela de controle do mercado, almejando investimentos futuros. Como expõe Dardot e Laval (2016, p. 283), “a intervenção governamental toma a forma de uma política de fatores de produção e ambiente econômico. O Estado concorrencial não é o Estado *árbitro* de interesses, mas o Estado *parceiro* dos interesses oligopolistas na guerra econômica mundial”. Sendo assim, o próprio Estado se insere nesta dinâmica concorrencial regional e mundial que o conduz a certas formas operacionais. Assume determinadas políticas intervencionistas, que irão provocar mudanças nas relações sociais, na função das instituições de proteção social e de educação, sendo que tais mudanças almejam uma reorientação das condutas dos indivíduos, fomentando particularmente a concorrência entre seus pares, já que ele próprio se encontra neste mesmo cenário. (SILVA, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo mantém em seu núcleo, a ideia do desenvolvimento da lógica de mercado como uma norma generalizada, desde o Estado até a subjetividade dos indivíduos. Sua essência reside na generalização da concorrência como forma de agir e da empresa como imagem de subjetivação. O que se pretende é a elaboração de uma nova subjetividade, onde o sujeito individual construa uma relação que confirme o seu vínculo com o próprio capital, e, da mesma forma, que o faça incorporar o fato de que ele é o exato produto de um capital humano

que pode crescer indefinidamente, ou seja, que poderá ter um valor cada vez maior. (DARDOT; LAVAL, 2016). Diante desta circunstância, a educação será incumbida de preparar de forma adequada os indivíduos que estarão sujeitos a competição do mercado, e, portanto, devem estar aptos, e com a competência necessária para a nova norma. (SAVIANI, 2013; SILVA, 2015).

A aquisição de competências está associada a ampliação da eficiência produtiva dos indivíduos, tanto sobre a inserção no mercado de trabalho, como sobre a convivência em sociedade. As competências resultam em um banco de conhecimentos úteis que cada indivíduo poderá formar para si, assim agregando mais valor ao seu capital humano. Está conectada com as exigências de eficácia e de flexibilidade, que são demandas atualmente necessárias e exigidas dos indivíduos. (SAVIANI, 2013). Ainda, segundo Duarte (2001), a competência está intimamente ligada a criatividade, no sentido de encontrar novas formas de agir, que proporcionem melhor adaptação diante do mercado. Implica na realização de uma tarefa prática, não ficando limitada apenas ao conhecimento teórico, uma vez que ela deve englobar capacidade de execução e resolução de qualquer intercorrência, fato que pode suceder uma lógica reducionista, podendo ser codificada como meio de treinamento. (DUARTE, 2001; COSTA, 2005).

De acordo com Laval (2004), os diplomas e os certificados acabam por representar uma certa rigidez, mas também garantia do valor pessoal, além de obstruir a atualização constante, impedindo a avaliação e a recompensa. Já a competência, que não pode ser validada por um título, permite justificar estratégias de avaliações permanentes, onde o julgamento será não mais sobre a atividade desenvolvida, mas aquela que servirá a reivindicação do mercado. E neste sentido, o mercado toma o lugar do Estado, e se torna responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos, cujas características individuais serão gerenciadas como recursos humanos, a partir de certas técnicas de avaliação. O empregador neste contexto, segundo Laval (2004, p. 57),

Compra sobretudo um ‘capital humano’, uma ‘personalidade global’ combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc.

E, se estas são as demandas do mercado, então também serão estas as competências que deverão ser adquiridas, contemplando uma dimensão mais geral e flexível, requerendo dos indivíduos características como adaptabilidade e demonstração de iniciativa, são exemplos de competências genéricas, e que exigem certos valores comportamentais. (LAVAL 2004; SAVIANI, 2013). A responsabilidade de cada um por buscar maximizar o seu valor enquanto

trabalhador, neste contexto é um princípio fundamental, pois será exatamente por esta via que os indivíduos poderão se auto gerenciar, tornando-se uma empresa de si mesmo, já que toda a sua atividade será constituída pelo processo de valorização do eu. (BALL, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016).

Todos os domínios da vida individual tornam-se potencialmente ‘recursos’ indiretos para a empresa, já que são uma oportunidade para o indivíduo melhorar seu desempenho pessoal; todos os domínios da existência são da competência da gestão de si. Portanto, *toda a subjetividade*, e não apenas o ‘homem no trabalho’, é convocada para este modo de gestão, mais ainda na medida em que a empresa seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais pessoais’, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346).

Certamente a novidade desta forma de governo neoliberal, situa-se diretamente no fato de como os sujeitos governam a si mesmos, conforme Dardot e Laval (2016, p. 332), “ a maneira como um homem é governado pode não ter grande importância, ao passo que tudo depende da maneira como ele próprio se governa”. Cabe ressaltar aqui que, no processo de constituição deste sujeito neoliberal, o que o determina é o aprimoramento que ele irá realizar sobre si, como uma espécie de desenvolvimento constante de seu desempenho e performance, tornando a ideia de formação ao longo da vida uma estratégia fundamental. Este indivíduo competente buscará sempre ampliar seu capital humano em todas as dimensões de sua vida, não mais visando os lucros futuros, mas agora, em uma busca contínua por aprimorar-se e tornar-se permanentemente eficaz. (DARDOT; LAVAL, 2016). A responsabilidade do indivíduo sobre a valorização de suas escolhas, e, sobre as opções de investimentos que faz em si mesmo, torna-se um instrumento de gestão, que será medido por certas técnicas e indicadores avaliativos. De acordo com Bunjes (2002), a construção dos indivíduos decorre de suas experiências, onde se entrecruzam discursos que estabelecem verdades sobre ele, bem como, sobre as práticas que regulamentam seu comportamento e sua subjetividade. Então, este sujeito que progressivamente incorpora, e materializa em si este discurso, estará sujeito a passar pelo crivo avaliativo, intermediado por indicadores estabelecidos pelo mercado, com a finalidade de identificar se as expectativas sobre ele, foram atingidas, tornando-se um sujeito eficaz.

6.3 A REGULAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL: A AVALIAÇÃO COMO TECNOLOGIA DE CONTROLE

As técnicas de avaliação e de vigilância, que são aventadas nas políticas públicas educacionais, desdobram-se na formação dos sujeitos implicando em novas formas de

comportar-se em sociedade. Com a ampliação do sistema educacional atribui-se ainda mais a escola, a tarefa de desenvolver a capacitação dos sujeitos, fazendo dela um espaço dinamizador de competência, de maneira que para isso, projeta tecnologias de controle sobre as condutas, como estratégia de regulação do campo educacional. Para o desenvolvimento destas análises, as investigações foram realizadas fundamentalmente a partir das considerações de Laval (2004) e Dardot e Laval (2016), por abordarem a matéria da avaliação como uma tecnologia de controle que se estabelece com legitimidade em governos neoliberais.

Como já exposto, a lógica e o discurso sobre os processos avaliativos se mantêm sustentada por organismos internacionais cuja legitimidade encontra-se no domínio dos métodos de observação, investigação e julgamento sobre as informações e os dados coletados. A aquisição dos resultados requeridos a partir da mensuração do desempenho tornou-se uma tecnologia fundamental nas relações de poder nos serviços públicos, inclusive nas unidades escolares, decorrendo o que parece ser uma verdadeira “obsessão pelo controle”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 314). O monitoramento permite a fiscalização das atividades em si, levando os avaliados a se adequarem aos compromissos e obrigações anteriormente fixados por instâncias superiores, assim,

[...] cada indivíduo deve ser seu próprio supervisor, mantendo atualizadas a contabilidade de seus resultados e a adequação às metas que lhe foram atribuídas. Um dos objetivos disso é fazer o indivíduo interiorizar as normas de desempenho e às vezes, mais do que isso, fazer com que *o avaliado seja o produtor das normas que servirão para julgá-lo*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315).

A avaliação se tornou assim, um recurso que permite a normatização, encaminhando os indivíduos à um ajustamento diante dos novos critérios de desempenho e de qualidade, bem como também, a atender aos novos procedimentos exigidos pelo mercado, criando uma noção de contabilização de suas próprias ações. E embora a avaliação permita verificar e medir somente o que pode ser reduzido a algo mensurável, ainda assim, origina certo traço de relação autenticada em si mesma pela forma como os indivíduos se definem a partir de uma norma que é legitimada pelos números. Deste modo, o governo neoliberal, passa a gerir os indivíduos, pelo princípio da desconfiança e da vigilância, no qual, as condutas são ordenadas, pelos procedimentos avaliativos. (GARCIA, 2010; ALVES, 2016; DARDOT; LAVAL, 2016).

No entanto, antes mesmo das avaliações atuarem na regulação das aprendizagens, ela regula outras dimensões, como o próprio trabalho, as atividades em si, sejam elas quais forem, as relações de autoridade e colaboração em aula, e ainda, estendem-se às relações entre família e escola ou entre os profissionais da educação, e portanto, como sugere Perrenoud (1999, p.

11), elas “envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder”. Os sistemas de avaliação estabelecidos por normas de excelência permitem a regulação e a classificação dos sujeitos que seguirão a sua trajetória de formação sendo permanentemente comparados. A avaliação, nesta perspectiva se converteu em um recurso de comparação direcionado a maximização da qualidade e da eficácia, transformando os países, as escolas e os alunos em objetos legíveis. (BALL, 2014).

A leitura desta eficácia é frequentemente realizada a partir de formação de pequenas hierarquias constituídas por dossiês de notas adquiridas pelos alunos, no decorrer de sua formação. Portanto, cada nota que representa um valor quantificável se configura em uma mensagem, que segundo Perrenoud (1999), simboliza o que o aluno aprendeu, mas igualmente, retrata o seu futuro no contexto desta aprendizagem, indicando o que pode lhe ocorrer caso continue assim até o final de uma ano letivo ou durante sua trajetória acadêmica, e desta forma pode indicar o fracasso ou o sucesso. Neste sentido, as normas de excelência e as hierarquias construídas, “mais informam sobre a posição do aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos”. (PERRENOUD, 1999, p. 12). A avaliação, portanto, produz hierarquias de excelência, e por intermédio dela será decidido qual o itinerário a ser seguido, se o indivíduo progredirá e seguirá para outras etapas, chegando até a certificação e, posterior, contratação e entrada no mercado de trabalho, ou se permanecerá mais anos na escola até atingir o esperado, podendo nunca chegar ao mercado de trabalho. Nesta perspectiva, avaliar “é também privilegiar um modo de estar em sala de aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo”. (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Em um governo neoliberal o gerenciamento dos sujeitos é direcionado para a responsabilização dos indivíduos pelo sucesso adquirido ou não, a avaliação e a vigilância mediada pelas informações e pelos dados, permite que os próprios sujeitos visualizem seus resultados, podendo assim, se tornarem mais exigentes na busca de um bom desempenho individual e que seja ainda mais eficaz. Sendo assim, o nexos sobre a responsabilização não permite que os indivíduos sejam apenas responsáveis por suas ações, mas também, em responderem por seus comportamentos que serão traduzidos por artifício de padrões numéricos. (DARDOT; LAVAL, 2016). Estabelece-se então uma relação de poder entre aqueles responsáveis pela gestão dos padrões numéricos, e os avaliados. Os responsáveis pelo gerenciamento dos números considerados os *experts*, segundo Dardot e Laval (2016), são parte integrante de centros de pesquisas específicas destinadas a criação de dados e de informações,

que permitem as condições para que cada avaliado seja controlado a partir de uma subjetivação contábil em relação a capacidade dos sujeitos de adquirirem as competências necessárias.

Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele, sobretudo porque ele mesmo foi educado para reconhecer de antemão a competência do avaliador e a validade das ferramentas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 351).

Nesta ordem, a utilidade do indivíduo será diretamente proporcional a sua força de trabalho que pode ser mensurável, e será neste espaço que a competição ganhará legitimidade, impulsionando os indivíduos na busca por um desempenho máximo e pela eficácia. O valor do desempenho pelo aumento da eficácia será sempre o resultado almejado nesta tecnologia de controle, pois o que está em jogo não é somente afirmar uma verdade, mas fundamentalmente localizar o erro, para assim atuar na ampliação do êxito. Deste modo, as técnicas de avaliações poderão garantir quais serão as informações necessárias para a expansão do êxito, e assim, generalizá-las em esfera global. (KROEF; GALICCHIO, 2005).

Conforme Dardot e Laval (2016) e Alves (2016), o que parece se estabelecer é uma confiança inabalável nas técnicas avaliativas para regular as competências que deverão ser colocadas em prática a todo momento, na medida em que o mercado se movimenta. Os indivíduos são assediados a participarem ativamente das técnicas de si mesmo, onde situações são originadas, sendo coagidos a agirem conforme as normas impostas pelo mercado, sendo o desempenho e a eficácia precisamente uma verdade, retratada por números, definida por quem as gerencia. A concepção de eficácia, atualmente identificada com o contexto do mercado, considera que ela em si, pode ser sempre mensurável, e, portanto, relacionada a métodos padronizados sob a condição de uma avaliação controlada pelos agentes que as executam. Ocorre neste sentido uma mudança na orientação das ações públicas em relação a educação, que passam a atuar mediadas pela concorrência na busca de melhores posições, ou seja, como sugere Dardot e Laval (2016) o próprio Estado se submete às regras da eficácia espelhadas no modelo empresa e passa a proceder sob a lógica da competição.

Cabe destacar, que ao neoliberalismo não interessa a saída ou o retraimento do Estado, mas sim uma profunda mudança nas suas ações. O que se almeja é que o próprio Estado seja parte da engrenagem regida pela concorrência sob as regras da eficácia, similares as que se sujeitam as empresas privadas. Para tanto, o Estado passou por duas vertentes de reestruturação, primeiro por ações externas como no caso das privatizações, que tendem a diminuir ou findar as atividades de um governo com características intervencionistas, seguido por mudanças de

ordem mais intrínsecas, como a instauração de um Estado avaliador capaz de mobilizar novas formas de poder que permitam reformar as relações entre o governo e os sujeitos. (DARDOT; LAVAL, 2016).

A datar da década de 1980, o “Estado eficaz ou gerencial” de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 273) começa a se constituir, como consequência das críticas voltadas aos governos por suas formas de gerir, consideradas ultrapassadas e que não atendiam mais as demandas tão necessárias ao avanço da globalização, principalmente no sentido de eficácia e ampliação de produtividade. Fazendo menção as críticas voltadas ao Estado, Dardot e Laval (2016) descrevem,

[...] ele custa caro demais em comparação com as vantagens que oferece à coletividade e põe entraves à competitividade da economia. É, portanto, a uma análise econômica que se deseja submeter a ação pública para discriminar não apenas as *agendas* e as *não agendas*, mas a própria maneira de realizar as *agendas*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

Ainda sob esta perspectiva, os autores seguem descrevendo, que o Estado nem poderia se desinteressar pela gestão dos sujeitos, levando em consideração a segurança, educação e saúde, pois o momento exigia um novo posicionamento de ordem mundial que se refere a concorrência, requerendo procedimentos administrativos e sociais que tenham um menor custo e que sejam orientados para o imperativo da competição econômica, sendo necessária a participação de todos. O que se impõe agora é a primazia de uma gestão eficiente. Esta nova noção de ação pública sob o efeito da competitividade imbricada com os valores e práticas próprias da empresa privada, irá conduzir o estabelecimento de práticas de governo particulares que consolidaram o paradigma de um Estado flexível, sustentado no mercado e voltado ao consumidor e que deverá se expandir para todas as dimensões do setor público. A questão colocada por Dardot e Laval (2016, p. 274) é que a ação do Estado,

[...] é a *questão da medida quantificada de sua eficiência comparada com a de outros atores*. É essa nova concepção ‘desencantada’ da ação pública que leva a ver o Estado como uma empresa que se situa no mesmo plano das entidades privadas, um ‘Estado-empresa’ que tem um papel reduzido em matéria de produção do ‘interesse geral’.

A eficácia deve então ser medida e controlada, deve estar sob vigilância dos *experts*. Nesta cadeia de fatos, os governantes passam a ser comandados por uma comunidade financeira internacional e instâncias privadas que definem os objetivos das políticas realizadas, este Estado concorrencial já não é mais o mediador de interesses, mas um parceiro dos interesses em um jogo mundial extremamente competitivo. (DARDOT; LAVAL, 2016).

A acentuada preocupação com a eficácia e a performatividade, estendeu-se também a educação, acirrados pela competitividade criada e estabelecida como norma. Em sua forma particular, o neoliberalismo compreende uma transformação das relações sociais, em intercâmbios calculáveis, espelhadas na forma do mercado, resultando na comercialização da própria prática educacional, esta que será desenhada pelas performances, pela qualidade e eficácia mensurada por meio de testes. De fato, a questão da performatividade não remete exclusivamente a gestão de desempenho, mas também ao efeito produzido por ela nas subjetividades dos avaliados. (BALL, 2014). A performatividade é por primazia, uma característica do governo neoliberal, que atinge a subjetividade dos indivíduos e as práticas institucionais. Assim, poderá se configurar no indivíduo, na medida que os incita a se tornarem mais efetivos, mediante melhoramentos direcionados a si mesmos. Perpetua sua existência sob a forma do global e do totalizante, possibilitado pelas técnicas avaliativas que criam modelos de qualidade universal. De acordo com Ball (2014, p. 66) a performatividade,

[...] opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de “aperfeiçoamento” e de eficácia é determinada por nós e “indicada” por medidas de qualidade e de produtividade. A performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneiras que produzem incerteza quanto à forma que deveríamos nos organizar.

Estes mecanismos produzem as condições necessárias para que os indivíduos se tornem melhores ou excelentes, sendo este, um ponto elementar da gestão neoliberal. (BALL, 2014; DARDOT; LAVAL, 2016). Neste cenário competitivo, a regulação dos sujeitos é mediada pelas avaliações que serão traduzidas em indicadores educacionais, ambos necessários para o controle da eficácia e da performatividade. Segundo Vitelli, Fritsh e Corsetti (2018), o uso dos indicadores como ferramenta de gestão atende à demanda de planejamento e de monitoramento das práticas direcionadas a ampliação da qualidade dos serviços, bem como das políticas educacionais.

No Brasil, os indicadores educacionais fazem referência a qualidade do ensino brasileiro representados por um valor estatístico que se detém essencialmente a dois contextos, ao desempenho dos alunos, e ao cenário econômico e social na qual as escolas estão inseridas. A função elementar dos indicadores reside no monitoramento dos sistemas educacionais, por intermédio das informações obtidas sobre acesso à educação, permanência e aprendizagem dos alunos, considerando-se desta forma contribuir para a promoção de políticas públicas direcionadas a ampliação da qualidade educacional. (BRASIL, 2018b). Os indicadores podem ainda ser compreendidos a partir de uma dimensão metodológica, cujo objetivo é de representar

a realidade pesquisada imprimindo um significado particular, que aparece em forma de resultados, características ou desempenhos assumindo uma posição de diagnóstico da qualidade educacional subsidiando assim a elaboração de políticas públicas. (VITELLI; FRITSH; CORSETTI, 2018).

O cálculo e a disponibilização dos indicadores é oficialmente realizada pelo INEP, órgão responsável pela coordenação das informações sobre os indicadores educacionais, que no país são produzidos com base nos dados do censo escolar, que representa uma das principais pesquisas estatísticas sobre a educação básica envolvendo a participação da totalidade de escolas públicas e privadas do país, sendo realizado em diferentes estágios e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2018b). De acordo com o INEP (2015e), a partir do ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que permitiu reunir em um só indicador os resultados de duas dimensões fundamentais referentes a identificação da qualidade da educação básica, são elas, o fluxo escolar, obtido por meio do censo escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB é composto por um agregado de avaliações externas realizadas em larga escala, que alimentam a base de dados do INEP com informações sobre a qualidade da educação básica que está sendo ofertada, tanto nas escolas da rede pública, como privada, sendo as avaliações realizadas em coparticipação com os estados e municípios.

O IDEB tornou-se uma possibilidade de acesso aos resultados sobre a qualidade da educação, de forma mais sintética e assimilável. O IDEB relaciona informações de rendimento escolar, entendido como aprovação, e de desempenho nos exames, sendo seus valores expressos por um intervalo que corresponde de zero (0,0) a dez (10), isso significa que o valor do indicador aumenta conforme os resultados de aprendizagem e aprovação também aumentam. (INEP, 2018). Desta maneira, apesar de existirem outros indicadores que juntos poderiam dar uma melhor dimensão da qualidade do ensino, este indicador parece ser o mais relevante quando se trata de descrever a qualidade da educação medida em números, que serão exibidos em um *ranking* mundial. (MATOS; RODRIGUES, 2016). Parâmetros como, média de alunos por turma, média de horas aula diária, taxa de distorção idade-série, taxa de rendimento, taxa de não resposta, percentual de docentes com curso superior, adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço do corpo docente, complexidade de gestão da escola, nível socioeconômico, taxa de transição, remuneração média dos docentes e indicador de fluxo da educação superior, são também indicadores identificados pelo censo escolar e por intermédio dos exames, porém, conforme o INEP (2018), na fórmula do IDEB constam somente as

seguintes dimensões: ano em que o exame ou censo foi realizado, média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e a taxa de aprovação do aluno.

Nesta direção, pode-se inferir que a qualidade da educação brasileira está alicerçada na capacidade dos alunos em manterem determinado nível de aprendizagem e de aprovação, de forma que possam atingir médias suficientes para manter índices que satisfaçam os interesses do país em relação a seus acordos internacionais. Como exemplo, tomemos o fato de que as metas, do qual o IDEB é um marcador objetivo de sua efetivação, estão estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos Pela Educação onde o indicador deverá chegar a marca de 6,0 em 2021, isso significa que o Brasil tem uma data estabelecida para ampliar a qualidade educacional em termos de proficiência e aprovação, índice que é estabelecido pelos padrões da OCDE, resultado da média de proficiência e aprovação dos seus países membros, servindo assim de comparação internacional. (FERNANDES, 2007). Sob outra análise, o índice 6,0 parece não representar necessariamente as demandas da educação no Brasil, mas sim as de outros países que se tornaram exemplos e modelos a serem seguidos. Os discursos produzidos por organismos internacionais que parecem coabitar os países em desenvolvimento, e que aqui se materializam nos indicadores comparativos como é o caso do PISA, mostram mais uma face das formas de gerenciamento do governo neoliberal, que prima pela alta performance e pela excelência e o êxito escolar, e se personificam nos indicadores educacionais.

O êxito e a excelência aparecem diretamente relacionados ao grau de aquisição de aprendizagem e de competência dos alunos, e neste caso quem alcança os níveis numéricos desejáveis provavelmente seguirá seu caminho com êxito, já os que não fizerem parte deste grupo hierárquico serão responsabilizados pelo seu fracasso individual. A construção do êxito e, portanto, do fracasso escolar é constituído na medida em que se considera que os alunos tenham ou não alcançado determinadas exigências, manifestadas pelos professores e ou outros avaliadores que seguem as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais que sucedem de políticas globais. (PERRENOUD, 1999). O índice que qualifica o êxito ou o fracasso é determinado por provas padronizadas que compõe o conjunto de avaliações do SAEB e do PISA, e que sem qualquer preocupação em precisar sua influência na produção de hierarquias globais, determinam o êxito e fracasso. Portanto segundo Perrenoud (1999, p. 28),

[...] o êxito e fracasso escolares resultam do julgamento diferencial que a organização escolar faz dos alunos, da base de hierarquias de excelência estabelecidas em momento do curso que ela escolhe e conforme procedimentos de avaliação que lhe pertencem.

Ao passo que a instituição escolar foi imputada, pelo Estado, a formar sujeitos competentes e eficientes, também lhe coube a incumbência, na forma de uma unidade orientada por normas definidas *a priori*, de estabelecer os parâmetros que definem o êxito e o fracasso, e que serão administrados pela escola e incorporados pelos sujeitos como verdade. (PERRENOUD, 1999). A obtenção de resultados conduz a um contorno da própria atividade educacional, que transfigura a subjetividade dos avaliados no sentido de se adequarem as normas estabelecidas por instâncias superiores. As avaliações enquanto tecnologias de poder designam um tipo de relação que validam a si mesmas pelo conformismo dos sujeitos em relação a determinação da norma. (DARDOT; LAVAL, 2016).

Portanto, aquele sujeito de sucesso, é o que mais se adequa e tem competência para incorporar as normas de conduta estabelecidas. Para Laval (2004), a instituição escolar perdeu sua capacidade de distribuir de forma mais igualitária possível o saber, fazendo assim desaparecer seu nexos de existência. Sua razão agora reside na lógica da competitividade, da produtividade e na ampliação da renda mundial, a instituição escolar se transformou em uma empresa educativa, que busca maximizar nos indivíduos certo recurso humano, a capitalização de competências humanas gerenciadas pelas avaliações. Esta forma de governar os sujeitos, inspiradas no modelo empresarial não permite a falha e nem o erro, as adaptações dos sujeitos devem ser contínuas, pois delas dependem o êxito.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 331), as técnicas de gestão como no caso das avaliações, de certo modo permitem “objetivar a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele, avaliar por tabelas e outras ferramentas de registro do ‘painel de gestão’, seu comprometimento subjetivo”. E desta forma os indivíduos são forçados a funcionar de acordo com os termos que lhes são impostos pelo sistema educacional, regido por uma grade econômica que visa maximizar as habilidades e competências e que se recusa a interessar-se de igual forma pelas desigualdades exercidas no próprio sistema. A partir desta configuração estabelecida no campo educacional, sobressaiu-se a expressão fracasso escolar. Conforme Souza (1998), no Brasil, este conceito extrapolou as pesquisas acadêmicas e se situou de forma central nos debates políticos sobre a escola nos finais da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando durante o processo de redemocratização do país assistimos ao aumento do crescimento nos índices de evasão e repetência escolar que assolavam o ensino fundamental.

Expressões como “problemas de rendimento escolar”, “problemas de aprendizagem” e “fracasso escolar”, são entendidos como condições inerentes à escola, que se tipificam em grupos e ou sujeitos particulares, comumente retratando aqueles que fracassam em sua trajetória escolar. A expressão “fracasso escolar” faz uma alusão aos resultados negativos, obtidos pelos

alunos, no que se referem ao seu desempenho sobre a aprendizagem, a repetência e a evasão escolar. (FARIAS, 2007; SOUZA, 2011; PATTO, 2015). Sob esta lente, os que fracassam são aqueles que não investiram o suficiente em seu capital humano, são os que não se responsabilizaram pelo sucesso de seus projetos individuais, são os que não alcançaram os índices estabelecidos fora de suas realidades sociais, são aqueles cujas notas das avaliações fazem o IDEB diminuir, são os que desistem de ser competitivos, eficazes e sobretudo, são aqueles que não alcançam a performance almejada, não por eles, mas por outros. E neste sentido cabe nos valer de algumas concepções sobre o fracasso escolar, que deram contornos aos discursos utilizados ainda hoje, inclusive sobre aquele que interessa a esta pesquisa, sobre o discurso do mercado.

A história do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem se apresentam predominantemente em crianças de origem nos segmentos mais empobrecidos da população. (PATTO, 2015). Deste modo parece ser importante visitar o cenário social no qual os pontos de vista sobre o rendimento escolar foram produzidos, direcionando as análises para uma melhor identificação sobre quem são os que fracassam. Para tanto, Queiroga (2005) e Patto (2015), acreditam ser inevitável o encontro entre a história da formação das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, especialmente da psicologia, sendo que eles introduziram e sustentaram os discursos dominantes acerca do fracasso escolar, possivelmente até o século XXI.

O surgimento dos primeiros fatores que vieram a precipitar o que hoje se chama de fracasso escolar, ocorreu quando grande parcela da população, prioritariamente formada por membros de classes trabalhadoras urbanas e rurais tiveram acesso à escola pública e gratuita. (FARIAS, 2007; PATTO, 2015). O advento da Revolução Francesa (1789-1792) e da Revolução Industrial na Inglaterra (1780), provocaram intensas transformações nas dinâmicas sociais, entre elas, o estabelecimento do capitalismo de onde sucederam profundas mudanças nos meios de produção, motivando a migração dos camponeses para aos centros urbanos. No curso da transição do modo de produção feudal para o capitalista, os artesãos e camponeses tiveram suas condições de trabalho alteradas, perdendo seu status de produtor independente, para constituírem um novo tipo de trabalhador, o assalariado. Eles, irão compor os grandes contingentes que se aglomerarão nas cidades, resultando em mão-de-obra demasiadamente disponível, sendo iminente a venda dos seus serviços a um baixo custo, garantindo assim apenas condições mínimas de sobrevivência. (FARIAS, 2007; SAVIANI, 2013; PATTO, 2015).

Este novo delineamento social permitido pelo crescimento do capitalismo, que assegurava o lucro em detrimento da precarização do trabalhador, foi paulatinamente ganhando

mais espaço entre os séculos XVIII e XIX. Especialmente no século XVIII e no início do século seguinte, a burguesia tornou-se a mensageira dos ideais de igualdade, confiante de que eles poderiam ser materializados na sociedade industrial capitalista. Mais tarde, no século XIX ao passo que a sociedade burguesa atingia seu auge, e segregava os trabalhadores braçais, mantinha viva a crença em uma sociedade igualitária, mesmo sob o agravo da polarização social. Pois, por mais que se pudesse observar as melhorias gerais das condições de vida advindas desta nova estrutura social, a miséria presente na vida da maior parte dos trabalhadores era ainda mais visível, fato que contrastava com os ideais de igualdade para todos. (PATTO, 2015). A visão de mundo, de acordo com Saviani (2013) que vai sendo estabelecida pela burguesia no século XIX foi marcada pelo crédito dado ao progresso sobre o conhecimento humano, fortalecido pelo ideário iluminista que primava pela democracia liberal e pela primazia da ciência.

O fortalecimento da produção e do comércio, foi diagnosticado como resultado de uma racionalidade econômica e científica que recebeu grande aceitação e entusiasmo entre os mais beneficiados por ela, a exemplo podemos citar, os financistas, os proprietários, a classe média instruída, os empresários etc. Estes foram e ainda são vistos, como símbolos daqueles que conseguiram o sucesso por si mesmo com esforço e dedicação próprias. Evidentemente que algumas classes se beneficiaram com esta nova ordem, os administradores, a classe média que obteve instruções, fabricantes e empresários, vistos pela sociedade como homens bem-sucedidos em decorrência de seu mérito pessoal. Este fato introduziu e confirmou uma perspectiva de mundo em que “o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo”. (PATTO, 2015, p. 45). A convicção residia na crença de que a obtenção dos resultados positivos com relação aos progressos científicos e econômicos, estaria diretamente relacionada com a liberdade individual. Deste modo, os defensores da ideologia iluminista, bem como do modo de produção capitalista tinham como desígnio instaurar uma nova norma, que pressupunha libertar todos os indivíduos, de uma tradição que os dividia em estruturas hierárquicas, e sob este aspecto a burguesia considerava ser a defensora dos interesses do povo. (SAVIANI, 2013; PATTO, 2015).

O zelo pelo povo, leia-se nação, edificou um discurso hegemônico no século XIX, que manteve acesa as convicções de uma vida social igualitária e justa, evidenciando a necessidade da criação de mecanismos que possibilitassem esta transformação e que garantissem a autoridade nacional e popular. E será nesta conjuntura que uma política para a educação será iniciada no século XIX, que de acordo com Patto (2015), derivou de três vertentes, o legado do iluminismo na crença depositada sobre a ciência, o projeto liberal para um mundo de igualdade

de oportunidades e a luta pela constituição dos estados nacionais. Mas, o ideal nacionalista foi o grande propulsor da formulação de políticas de implantação do ensino na rede pública, fato que deu a educação uma nova missão, de ser “a redentora da humanidade” (PATTO, 2015, p. 47). De fato, segundo Patto (2015) e Saviani (2017), o sistema de ensino não tomou grandes proporções em seu primeiro momento, uma vez que a escola ainda não era necessária à qualificação dos trabalhadores de classes mais populares, pois a mão de obra ainda era abundante, as máquinas ainda não eram o principal instrumento de produção, pois o sistema manual ainda se fazia suficiente. Neste cenário, o primordial foi adequar os trabalhadores a um novo modelo de trabalho, diferente do que havia no campo. Para tanto não seria necessário à criação de escolas, pois na presença de grande demanda, a capacitação poderia ser oferecida pela própria indústria.

A escola então, adquiriu um novo valor, a partir do ano de 1848, nos países capitalistas liberais, tornando-se um instrumento de promoção e notoriedade social, para as classes média e para a elite em ascensão. Entretanto, se configurou como uma instituição a serviço dos empresários já que sua função se fazia necessária para o avanço tecnológico que possibilitaria enfrentar as crises iniciais típicas das transformações dos modos de produção, além de beneficiar o aumento da produção propriamente dita. Como compreendido por Patto (2015, p. 51), a educação se transformou “na manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda mais frágil e pouco organizada”. Isto posto, a escola passou a ser valorizada como uma ferramenta real de progresso e prestígio social, que beneficiava prioritariamente as classes dominantes, mas que já era almejada por todos.

Entretanto, será ainda por volta do ano de 1870 que o pensamento nacionalista terá maior vigor e será compreendido como algo a ser construído e edificado, e nesta perspectiva a escola tornou-se um local estratégico, no sentido de estabelecer certas uniformidades e normas para o estabelecimento do estado, que preliminarmente foram direcionadas para a unificação da língua, dos costumes e para a compreensão sobre o sentido da nacionalidade. (PATTO, 2015). Não obstante, a Primeira Guerra Mundial enfraqueceu o prestígio da escola contradizendo a ideia de que o ensino obrigatório e gratuito poderia transformar a humanidade. O conflito desferiu grande senso de pessimismo nos liberais, que depositaram os seus anseios no império da escola, no momento que perceberam que o letramento não permitiu a diminuição da opressão e da exploração. Impôs-se então a necessidade de uma revisão das pedagogias até então utilizadas, já que estas não eram mais capazes de atingir os objetivos almejados.

A escola iniciou no século XX, repaginada e influenciada pela Escola Nova que introduziu a ideia de uma instituição para a paz e para a democracia. Seus principais entusiastas acreditavam que a escola não estava formando democratas, e atribuíram a ela, a responsabilidade de todas as fatalidades sociais que emergiam. O que esta teoria vai assinalar é a preocupação com os métodos de ensino. Para a Escola Nova, o fracasso escolar não se localiza no aluno, mas sim nas técnicas e formas de ensinar que são utilizadas, assim como destaca Patto (2015, p. 83),

Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem somente na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas.

Deste modo os escolanovistas trazem no bojo de suas teorias a relevância de se reconhecer a criança em uma nova concepção, aquela com especificidades no seu desenvolvimento psicológico, além do reconhecimento dos fatores chamados de intraescolares, que se referem a eficiência da escola com relação ao rendimento escolar. (PATTO, 2015) Acreditava-se, que assim poderia haver uma sociedade mais igualitária, onde o mérito pessoal seria o pilar para a aquisição de um espaço social, conquistado pelo direito a uma participação mais ativa permitida pela educação.

As desigualdades sociais que ficaram mais evidentes no momento em que a educação passa a ocupar um lugar de maior prestígio social, precisaram ser justificadas, haja visto que a notoriedade das diferenças individuais presentes no grande público que agora ingressava nas escolas era notável, e portanto foi neste interim, que as teorias racistas ganharam ênfase. A população segundo Patto (2015), passou a enxergar nas escolas um espaço socialmente aceito que poderia lhes permitir fugir da miséria, então, passaram a integrar um quadro de alunos muito diverso em várias dimensões, fisicamente, culturalmente e economicamente, onde as desigualdades sociais foram reduzidas em desigualdades raciais, pessoais e culturais. As ideias racistas têm maior divulgação a partir dos anos iniciais do século XIX, atingindo seu apogeu entre 1850 e 1930, e foram colaborativas para a constituição dos pensamentos da burguesia sobre a nova ordem social. Neste instante, nasce dos laboratórios a psicologia científica que influenciada pelo iluminismo e pela teoria da evolução natural tornou-se um potente instrumento no sentido de reconhecer os indivíduos mais e os menos aptos que trilhariam o caminho desta nova organização social baseada na justiça e na igualdade.

As investigações quantitativas e objetivas das diferenças entre os indivíduos ganharam maior espaço, destacando-se aqui Francis Galton (1822-1911), que dedicou seus estudos para

a medição das capacidades intelectuais, com o objetivo de comprovar sua tese da existência de uma determinação hereditária, mostrando-se um dos maiores adeptos da teoria de Darwin, trazendo os princípios evolucionistas de variação da espécie para os seus estudos sobre as capacidades humanas. (SAVIANI, 2017; PATTO, 2015). Os estudos de Galton por volta do ano de 1869, sugeriam que as aptidões e habilidades humanas seriam herdadas assim como as suas próprias características físicas. E nesta ordem, tal proposição significaria dizer que os trabalhadores pobres das cidades estariam inaptos, visto que não tinham em sua genética padrões de aptidão aceitáveis. A inteligência, que segundo ele poderia ser herdada, trouxe marcas fundamentais para a psicologia, principalmente no que se refere a aplicação dos testes mentais no final do século XIX. A consolidação da ideia sobre a existência de indivíduos mais e menos aptos, oriunda da psicologia instrumentalizada pelos testes de inteligência, comumente beneficiava os mais ricos, sendo estes já privilegiados com relação a educação. Os resultados corroboravam com a tese de que os mais qualificados preenchiam os melhores lugares na sociedade. (PATTO, 2015).

Entretanto, a expansão da educação nos países industriais capitalistas da Europa e da América trouxeram consigo dois problemas elementares, os diferentes níveis de rendimento dos alunos, e as desigualdades no acesso aos graus escolares mais adiantados. Os impasses produzidos pela ampliação da escolarização, foram explicados em termos de dificuldades de aprendizagem escolar seguindo algumas tendências das ciências biológicas e da medicina, influenciada por uma visão sobre as aptidões humanas como um fato orgânico, para além da importância da psicologia e pedagogia. Entretanto quem efetivamente se ocupou dos casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos, pois, no momento em que os problemas sobre a aprendizagem começaram a ganhar destaque, os estudos das ciências médicas e biológicas já estavam bastante avançados, inclusive da psiquiatria. A neuropsiquiatria já realizada nos laboratórios, anexos aos hospícios, e as classificações dos chamados anormais, tinham grande representatividade, corroborando para a aceitação de um discurso que associava as dificuldades de aprendizagem com uma anormalidade de ordem orgânica. (PATTO, 2015).

Além disso, o movimento paralelo no campo da educação com os escolanovistas permitiu acesso rápido do campo da medicina ao educacional, pois a ampliação das potencialidades dos alunos, a partir da compreensão de que elas são diferentes para cada um, em relação a sua capacidade de aprender, precisavam ser avaliadas. Deste modo a psicologia passou a atuar de forma complementar a pedagogia, entretanto, a psicometria e a higiene mental se desenvolveram de tal forma que encontraram espaço para se estabelecer nos meios educacionais de forma sobressaliente. (PATTO, 2015; SAVIANI, 2017).

As categorizações para os alunos com dificuldade na aprendizagem baseadas na ideia de anormalidade tornaram-se o discurso hegemônico, balizado por médicos psiquiatras, que se apresentaram como os primeiros grupos de especialistas a se ocuparam das dificuldades escolares evidenciadas na passagem para o século XX. Após realizado o diagnóstico, os indivíduos passavam a ser denominados como *anormais escolares*, e eram frequentemente encaminhados aos hospícios. As causas desta anormalidade estariam associadas a defeitos orgânicos, e assim poderiam ser tratadas com tal, mas para tanto, seria ainda necessário criar instrumentos que possibilitassem avaliar e aferir as aptidões dos indivíduos. A elaboração da primeira escala métrica de inteligência para crianças, foi criada por Alfred Binet em 1895, período em que a psicologia direcionava seus olhares para o desenvolvimento de instrumentos de aferição do desempenho intelectual dos indivíduos. (PATTO, 2015).

No entanto, será a partir do ano de 1900 a 1930 que os testes de Quociente de Inteligência (QI), passariam a ser frequentemente utilizados pelas escolas, tornando-se “sinônimo de avaliação intelectual”. (PATTO, 2015, p. 66). Os testes influenciaram as decisões dos educadores, no que tange à trajetória escolar das crianças, principalmente na Europa e na América. As décadas de 1920 e 1930, foram responsáveis pela primazia do diagnóstico médico destinados às crianças que não respondiam às solicitações da escola, seguidas pela tese de carência cultural, pensadas a partir dos anos 1940. Neste momento as concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano imersas em um ideário político liberal definiram os rumos da educação brasileira, constituindo políticas educacionais fundadas na gestão dos sujeitos, seja pela ordem biológica ou comportamental. Ao que parece, as teses e explicações apesar de seus revezes, encontram no indivíduo o ponto de partida ou de chegada, reconhecendo nele alguma dimensão que pode ser melhorada, identificada na forma de uma anormalidade, de uma carência ou de um déficit. sobre algo que ele por si próprio não foi capaz de produzir.

As explicações sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem do século XX receberam influência de duas vertentes específicas que se articularam no século XIX,

[...] as ciências biológicas e da medicina do século XIX que recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século que herda uma concepção menos herodológica da conduta humana - isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. (PATTO, 2015, p. 64).

Assim, na década de 1960, as explicações passaram a ser mais relacionadas aos aspectos culturais, resultado da teoria da carência cultural, que se apresentava imbuída de elitismo, deixando recair o discurso primordialmente sobre os grupos raciais e os socialmente menos

favorecidos. Presumia-se que as dificuldades de aquisição de aprendizagem destes grupos eram resultados de um déficit cultural. No momento em que o discurso da determinação dos comportamentos a partir de critérios hereditários e de raça começaram a perder espaço, mas que ainda, negros e trabalhadores apresentavam sistematicamente resultados inferiores com relação a aprendizagem, as explicações que consideravam o fator cultural ganharam maior ênfase. (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; PATTO, 2015). Na verdade, o que irá se observar, é um deslocamento do conceito de raça para o de cultura, momento em que as dificuldades de aprendizagem passaram a ser explicadas pela concepção da existência das chamadas culturas inferiores. Inicialmente as ideias circulavam em torno de um déficit provocado pelo ambiente de pobreza no qual as pessoas viviam, em que pese prejudicaria o desenvolvimento das crianças.

Posteriormente, a defesa foi de que as dificuldades na aprendizagem seriam geradas por uma deficiência de ordem cultural, haja vista que a cultura presente nas classes mais pobres se manifestava diferente da norma, sendo a norma entendida como a cultura da classe média, a mesma que se encontrava nos programas escolares cuja finalidade era de replicador desta ordem. A noção que prevaleceu foi da presença de certo atraso cultural em determinadas classes sociais, sendo este o discurso vigente constituído a partir de juízo de valor espelhados no modo de vida de grupos dominantes, que acabaram, do mesmo modo impregnando os estudos de antropólogos culturalistas da época. (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; PATTO, 2015). Quando estas teorias se propõem a explicar as causas do sucesso e do fracasso escolar, fundamentalmente o fazem por meio de concepções preconceituosas e estereotipadas que sob a aparência de científico passam a orientar as políticas educacionais.

Do mesmo modo, no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980 a teoria da carência cultural se solidificou e a escola tornou-se um espaço mantenedor e legitimador das desigualdades sociais, na medida que as desigualdades foram explicadas pelos graus de diferenças dos ambientes culturais que as crianças se desenvolviam. Afirmava ainda que a precariedade ambiental nas classes baixas seria o fator causal das deficiências no desenvolvimento psicológico das crianças, sendo diretamente ligadas ao motivo das dificuldades de aprendizagem. (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; PATTO, 2015). Este cenário foi mediado pelo sistema de ensino que como forma de gerenciar as diferenças muito presentes, deram início a um conjunto de medidas de educação compensatória para capacitar as crianças, que apresentavam algum tipo de deficiência cultural, já que elas não seriam capazes de responderem as necessidades do ensino das escolas primárias e secundárias. (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

Além do discurso que reconhece claramente os problemas de aprendizagem nos alunos de classes mais pobres, aparecerá também o reconhecimento de fatores ligados a qualidade do ensino de forma geral. E sobre esta causa, as críticas são designadas permanentemente a qualidade do corpo docente, assentadas na ideia de que professores engajados, interessados e bem formados são mais capazes, e, portanto, tornam-se mais responsáveis por uma educação de qualidade. E, assim, caberá a escola, e, por conseguinte aos professores, se adequarem a este aluno. (PATTO, 2015). E, apesar destas explicações correrem de forma paralelas, no Brasil, a aceitação da justificativa sobre o fracasso escolar que coloca o indivíduo carente no centro das explicações será mais permissível, pois nela se apoia a ideia de que a pobreza e suas mazelas são o resultado e não, a origem dos problemas de várias ordens sociais, em específico quando se trata da compreensão dos fatores determinantes do fracasso escolar, e portanto de quem fracassa. Os ideais desenvolvimentistas filiados a teoria do Capital Humano, certamente ajudaram a dar corpo a concepção de que estaria localizado no outro, e, portanto, de sua estrita responsabilidade, as incompetências, uma vez que a observação sobre as dificuldades de aprendizagem estão direcionadas ao indivíduo e a suas características subjetivas e singulares insistindo na avaliação sob uma única perspectiva, a das aptidões individuais. (PATTO, 2015).

Como se vê, as crianças que não aprendem têm uma história de desamparo social que não lhes são atribuídas como parte integrante de suas formas de estar na vida. As crianças que não aprendem quando entendidas como um problema educacional, que se sobrepõe as questões sociais que são inerentes neste processo, tornam-se

[...] uma questão passível de ser corrigida por medidas gerenciais, operacionais, capazes de assegurar a imprescindível eficiência na gestão da escola, garantindo resultados mensurados por procedimentos supostamente científicos, como a correção da distorção idade-série, a alfabetização na idade certa e o alcance das metas do IDEB. (LEHER, 2013, p. 277).

A partir do século XX, quando se estabelecem novas formas de organização do sistema escolar, que passa a ser gerenciado a partir de metas de ensino e aprendizagem, o fenômeno do fracasso escolar ganha novas proporções. Pois, propõem a aquisição de um saber contido nos currículos escolares, estabelecido por metas, que representam os próprios limites que demarcarão as fronteiras entre o êxito e o sucesso. Aquele que não consegue adquirir o saber, passa a ser reconhecido como o que não se esforçou o bastante e, portanto, responsabilizado por seu insucesso escolar, e, por conseguinte, não gozará desfrutar do ensino não só como excelência, mas como uma área de maior prestígio social. A obrigatoriedade da educação, e o acesso as escolas de forma gratuita, fez com que os alunos que fracassam, não sejam entendidos

a partir de suas desigualdades sociais, pois as chances para o seu sucesso são possíveis por meio da educação que lhes é oferecida. *A priori*, o Estado lhe concedeu as possibilidades de melhores chances, o fato de os indivíduos não atingirem, está então, associado à sua responsabilidade, como se todos fossem iguais e livres na mesma proporção, e, portanto, igualmente responsáveis. (SANTOS, 2014).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção, apesar de sua atribuição indicativa de término de uma pesquisa, está comprometida em demonstrar que as análises apresentadas como resultados devem predominantemente nos possibilitar a ampliação das reflexões e das considerações sobre o tema em questão. Claramente, não se pretende aqui esgotar os argumentos e as justificativas que possibilitaram a expansão do neoliberalismo na educação, da mesma forma, que não se pretende acusar e ou responsabilizar a escola, os professores e os alunos sobre os eventuais fracassos ou dilemas enfrentados no espaço educacional. Pois esta, certamente representaria uma tentativa improdutiva de esboçar e findar conclusões, sobre uma temática com tamanha complexidade imersa em um contexto interdisciplinar, que por si já implica em considerarmos uma série de atores e coadjuvantes de múltiplos setores da sociedade que são constituintes do campo educacional. Estes, que ainda se movimentam em redes articulando-se desde os espaços globais até os locais, produzindo e reproduzindo a trajetória ainda em curso da história da educação brasileira em tempos neoliberais. Em vista disso, o que interessa neste momento é apresentar alguns elementos, advindos das análises resultantes desta pesquisa, cujo propósito reside em permitir que nossas atuais reflexões sejam acrescidas de outras, e que possivelmente serão ainda suscetíveis de revisões e ou atualizações.

Compreende-se que as indagações feitas ao campo educacional atualmente, não se esgotam nas interrogações deste tempo presente, pois muitas das possibilidades, das carências, das inadequações ou imperfeições visíveis hoje na nossa realidade educacional, nasceram das condições decorrentes do passado, das escolhas e das circunstâncias impostas. Tradicionalmente os estudos sobre educação parecem tomar como ponto de partida quase que exclusivamente o campo educacional e escolar, como se fossem apenas um elemento da sociedade subordinada a certo contexto político e socioeconômico. Entretanto, o que se pode observar é a educação se tornou um elemento formador da história da produção e da reprodução da vida social. E, a partir desta condição a educação infantil assumiu uma dimensão especial, por se tratar de um território onde a formação pode ser conduzida, em tempo de constituir indivíduos cujas particularidades atendam as demandas presentes, constituindo assim uma neoinfância. Portanto, conhecer mesmo que despreziosamente a história da educação brasileira, nos permitiu identificar alguns elementos importantes, que marcaram consideravelmente nossa educação, assim como possivelmente facilitaram a consolidação de uma educação neoliberal, vivenciada hoje.

A educação brasileira, iniciou sua história após a chegada dos jesuítas que introduziram um método educacional essencialmente centrado na catequese, sendo que neste interim, assim como todo o período imperial, as províncias se apresentavam sem condições técnicas e financeiras para o suprimento da educação. Segundo os dados apontados por Saviani (2008), o ano de maior investimento do governo imperial em educação foi no ano de 1888, com uma taxa de 2,55 %, ou seja, uma aplicação de capital irrisório ao sistema educacional em desenvolvimento, fato que permitiu que o Brasil atravessasse o século XIX sem uma educação pública estabelecida.

Os períodos seguintes não foram diferentes, principalmente na primeira república o ensino manteve-se estagnado, tendo em vista o crescente número de analfabetos registrados na época, que só começaram a diminuir a partir do processo de industrialização e da urbanização, quando então os investimentos federais em educação receberam maior incremento. Demonstrando de certa forma, uma espécie de resistência, não somente ao desenvolvimento e crescimento, mas também, a manutenção e sobrevivência da educação. De fato, a educação brasileira passou a receber maior atenção, quando o período de industrialização tomou maiores proporções no Brasil, e as mudanças decorrentes deste processo, principalmente com relação ao trabalho redesenharam todo o sistema educacional. A demanda por trabalhadores mais capacitados estimulou a própria indústria a direcionar suas ações na elaboração de políticas educacionais, iniciando assim uma relação de proximidade ainda presente, entre o trabalho e a educação.

A interlocução, entre o trabalho e a escola se estendeu até uma de suas fases mais promissoras, em específico na década de 1960, a partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que teve considerável influência dos escolanovistas, que primavam por uma educação descentralizada, com vistas a orientações liberais. Neste período, esboçavam-se já as primeiras demarcações de um território que posteriormente iria se consolidar na escola neoliberal. Nesta década, a classe empresarial parecia estar consideravelmente articulada, tendo em vista o nível de mobilizações realizadas, no sentido de apresentar a educação como um investimento. Acrescidos a isso, o regime militar no Brasil, nos anos que sucederam a esta década, introduziu um discurso que primava pelo desenvolvimento econômico, e por este motivo a educação ganhou rumos ainda mais circunscritos as demandas empresariais espelhadas fundamentalmente nos Estados Unidos e nas empresas internacionais que ingressavam no Brasil.

Passado este período, a Constituição Federal de 1988, parecia endossar o discurso da década que a antecedeu, no sentido da necessária e gradativa universalização do ensino médio

que parecia ratificar o discurso do indispensável desenvolvimento produtivo e econômico, já que o país se encontrava em uma grande recessão, apresentando um cenário fértil para as reformas neoliberais. O Brasil apresentava todos os elementos necessários para a introdução das políticas neoliberais, sendo iniciada pelo Consenso de Washington, cujas orientações fundadas em reformas estruturais, foram vistas como alternativas possíveis para a saída da recessão. O conjunto de reformas não isentou a educação, ao contrário, se utilizou dela, de seu sistema e de seus recursos para dinamizar um discurso pautado na lógica do mercado da concorrência, transformando a educação em capital, em um investimento, estimulando os sujeitos a se comportarem como concorrentes entre si e reordenando as relações a partir do modelo de mercado. E, portanto, a educação foi impelida a se distanciar do campo social e político, para cada vez mais ingressar no mercado e assumir assim a sua forma.

O neoliberalismo, não deve ser considerado somente como um conjunto de práticas de matriz econômica, mas fundamentalmente como um projeto complexo de ações e práticas que se destinam a desenvolver certa subjetividade nos sujeitos. Os propósitos neoliberais não se restringem as reformas estruturais, a redução do intervencionismo do Estado, as mudanças de práticas dos governos, eles são mais amplos e transpõem limites até chegarem em sua fase final, a produção de novas formas de existência. Assim como afirma Dardot e Laval (2016, p.16), “há quase um terço do século essa norma de vida rega as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.”

Para a materialização deste projeto, a educação não poderia ficar à margem. O neoliberalismo desde sua expansão aspirou a educação como local fundamental de formação de um certo tipo de subjetividade. Em especial, as crianças consideradas como matéria-prima indispensável, como um objeto de saber do qual podia-se dirigir uma série de discursos permitindo a constituição de um novo sujeito e de uma nova infância.

O Brasil, assim como outros países da América Latina na década de 1990, adotou um conjunto de práticas destinados ao sistema educacional, originárias dos discursos de organismo internacionais interessados no desenvolvimento econômico mundial. O protagonismo de organizações como Banco Mundial (BM), Organização do Comércio para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), se tornaram evidentes, influenciando as políticas públicas educacionais no Brasil. A realização de conferências, a solicitação de estudos e relatórios sobre a educação mundial foram práticas sistemáticas realizadas durante as década de 1990 e de 2000, como forma de produzir dados sobre a qualidade da educação no mundo, mas também de utilizar estes mesmo dados para avaliar a educação de cada país, criar diretrizes para o seu melhoramento, assim como difundir os benefícios para o mundo advindos da educação. Sobretudo o que

parecia estar em jogo, especialmente das décadas de 1990 até 2000 no campo educacional mundial, foi a vital necessidade de se construir um discurso baseado na emergência do progresso econômico resultante de uma educação de qualidade. A retórica sobre a responsabilidade da educação na missão de reformar e desenvolver o país, foi neste período uma das técnicas mais importantes para a expansão das ideias neoliberais no campo educacional.

A educação foi levada a condição de possibilidade imprescindível à humanidade para a construção da paz, da liberdade e a da justiça social, que estariam garantidas pela incorporação de disciplinas voltadas para os conhecimentos úteis e para aqueles que permitissem o conhecimento de si. Neste cenário, a educação foi então apresentada a sociedade como uma resposta para os dilemas econômicos e sociais vivenciados no mundo. Entretanto, o pano de fundo deixava exposto o sentido mais íntimo do discurso, a educação como lócus de formação de um novo sujeito, capaz de atender as demandas do novo século. Estes espaços produziram certo tipo de conhecimento que se consubstanciaram nos textos hoje encontrados em nossas políticas públicas educacionais. Os documentos e os relatórios deixam visível as direções pelas quais a educação deve seguir, ou seja, para uma direção espelhada em técnicas e procedimentos próprios do mercado. As análises esclarecem também, que a educação deverá possibilitar que cada sujeito adquira um cabedal de competências, notoriamente aquelas mais cotadas pelo mercado, e que além disso, deverão ser atualizadas permanentemente como resposta dos sujeitos por sua auto responsabilização, crença introjetada sistematicamente pelo discurso neoliberal.

A educação foi profundamente marcada pela incorporação dos conhecimentos úteis, das competências e das habilidades do conhecimento de si, ou seja, de qualidades pessoais, estas últimas adquiridas pelo autoconhecimento, pela capacidade de gerenciar os relacionamentos implicando em uma melhor capacidade de enfrentamento de qualquer conflito. Em síntese, assim como afirma Dardot e Laval (2016, p. 342), “todo indivíduo deve desenvolver suas qualidades pessoais para reagir rápido, inovar, criar e gerir a complexidade em uma economia globalizada”. A tendência da educação em incorporar formas pedagógicas e currículos que atendam as orientações internacionais, são em verdade, desdobramentos desta mesma lógica competitiva instaurada em escala mundial. Pois, a partir do momento em que as conferências mundiais de educação e os relatórios sobre educação tratam da qualidade educacional de cada país, estabelecendo *rankings* mundiais, acabam por produzir uma intensa busca por melhores resultados em educação. Acrescidos a isso, a necessidade de investimentos em educação torna este espaço ainda mais tenso, uma vez que os investimentos e empréstimos financeiros

internacionais ficam condicionados ao cumprimento de metas educacionais, cujos dados são produzidos em escala mundial. Isso quer dizer que para o Brasil angariar fundos internacionais para a educação, ele deverá adotar um conjunto de medidas das quais não estão de acordo com a realidade local do país, mas sim aquelas que são entendidas como medidas e índices, criados a partir de médias da qualidade educacional de outros países em condições socioeconômicas bastantes diferentes.

Este fenômeno se desdobra em uma série de práticas que parecem chegar diretamente à escola, e, portanto, no aluno. A escola parece ter reduzido sua função, a produzir capital humano, a mobilizar saberes cada vez mais quantificáveis, desde que sejam valorizáveis economicamente e que visem o bem-estar pessoal e econômico. O discurso neoliberal vivificou a lógica do sujeito enquanto capital, e ainda fez dele o responsável pela aquisição deste corolário de atributos úteis, que cada vez mais são exaltados pelo mercado.

A educação paulatinamente foi se tornando também uma possibilidade de investimento, pois uma vez que o Estado se afasta e se desobriga de suas responsabilidades fundamentais sobre a educação, sob a justificativa da descentralização e da necessária participação dos chamados outros setores da sociedade, ele cria imediatamente um mercado educacional, que se encontra em expressiva expansão. Permite assim, a ampliação de espaço para organizações e entidades não governamentais, e ainda instrumentaliza-as implementando uma nova modalidade de atendimento educacional, desconectada de todos os fatos e ou movimentos históricos do campo em questão. São organizações abstraídas da complexidade do processo educacional, gerenciadas por si mesmas, a partir de suas próprias lógicas, convicções e ideologias. Produzem seus dados, suas metas, projetos e ações que serão aplicadas em larga escala, afetando fundamentalmente a educação básica. Tais organizações aparecem como um campo promissor para o avanço do discurso neoliberal, assim como de suas práticas, pois essencialmente tratam a educação como uma condição necessária para o desenvolvimento econômico individual e coletivo, estimulando os sujeitos a se verem como produtores deste desenvolvimento a partir de sua força de vontade e de sua capacidade de criar possibilidades inovadoras.

As crianças são gradativamente submetidas a um discurso encantador do mundo da inovação e da tecnologia, sugerindo que estas são as condições primordiais para seu desenvolvimento. Basicamente os projetos são fundamentados na lógica competitiva, que visam o aumento de rendimento escolar baseado no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), enfatizando a ideia de uma qualidade educacional vinculada aos índices, mesmo estando eles descomprometidos com as realidades locais de nosso país.

Inspiradas nas políticas públicas educacionais, as reformas parecem ainda estar em pleno desdobramento. Suas repercussões provavelmente ainda estão em curso, e permanecerão talvez ainda por algum tempo. Mas certamente podemos entender, a partir das análises aqui empreendidas, que a difusão do discurso neoliberal na educação segue seu curso, permitindo que os sujeitos sejam formados a partir de uma perspectiva centrada no comportamento do mercado. Isso implica em ajustamentos no modelo de gerenciamento escolar, das técnicas pedagógicas, do professor, bem como dos alunos. Todos estes ajustes servirão para fazer uma escola mais competente, um professor mais engajado, e um aluno responsável por adquirir o maior número de competências e habilidades satisfatórias ao mercado. A este tipo de formação caberá dar origem a um sujeito desejoso pela alta performance, pelo seu desempenho individual, pelo seu êxito, estes que serão medidos e quantificados por critérios de custo-benefício, enfaticamente associados aos índices que medem a qualidade da educação. Uma melhor performance representa um bom capital humano que irá fazer a diferença na concorrência com os demais. As crianças são impregnadas por uma ideologia de auto superação, estimuladas a permanentemente estarem em busca de melhores rendimentos, de serem criativas, proativas e que seus resultados devem promover impacto na vida social. São constantemente responsabilizadas pelos resultados, visto que a fonte de toda a eficácia está localizada no indivíduo, e, portanto, o sucesso e o fracasso também são de sua responsabilidade.

Quando Dardot e Laval (2016, p. 344), destacam que “a gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo”, colocam em evidência alguns elementos fundamentais do discurso neoliberal, como a necessidade de encontrar em si as competências necessárias para se tornar eficaz, e sua responsabilidade por ampliar continuamente estas competências mantendo-se competitivo. Trazem ainda, um elemento inovador que se dará pela transformação da subjetividade dos sujeitos, a medida em que ele próprio passa a se governar. Os sujeitos são impelidos a trabalhar a si mesmos sempre maximizando seu portfólio de competências, que não podem mais ser circunscritas a execução das atividades laborais, este sujeito agora precisa ser capaz de estar constantemente motivado, com uma atitude positiva diante da vida, devendo ser flexível, inventivo e com capacidade para gerenciar todas as incertezas e os riscos inerentes a complexidade da vida em sociedade, ou seja, não há mais espaço para nenhuma tipo de equívoco e de fracasso.

Parece haver um verdadeiro culto ao empreendedorismo e a gestão de si, e talvez não fosse demasiadamente ousado sugerir que o empreendedorismo vem sendo apresentado como uma panaceia para os dilemas do mundo. Já que a disseminação desta lógica no campo

educacional assim como, nas organizações não governamentais que são atores importantes neste processo, ampliam e endossam a retórica daquilo que seria decisivo e fundamental, não somente para o sucesso dos indivíduos, mas para o efetivo progresso e bem-estar de toda a sociedade. Em outras palavras, nossas crianças estão sendo levadas a interiorizarem a ideia de que elas detêm os recursos próprios para a solução de todos os problemas, elas são levadas a crer que o sucesso é acessível a todos. Mas e quando este sucesso não é alcançado? Então, novamente a criança é responsabilizada por não ter investido em seu capital humano, e por sua incapacidade de adaptação ao discurso neoliberal, ou seja, ela fracassa por não saber gerenciar sua vida.

Schultz (1973, p. 09), ao afirmar que “uma classe particular de capital humano, consiste do ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população”, deixa claro o quanto se faz necessário investir na infância, mas também o quanto se poderá cobrar dela, considerando que é vista como “a chave” para a ampliação da economia. Caberá a infância todas estas responsabilidades, de prosperidade econômica, de sustentabilidade, de manter a paz mundial, de inovarem, de se tornarem pessoas de impacto social, de iniciarem a construção de um currículo empreendedor, antes mesmo de entenderem o que tudo isso significa? E, se estas crianças não forem capazes de sustentar tudo isso, que acontece?

O neoliberalismo parece não aceitar, ou não admitir espaço para o erro, pois o erro representa aquele que não gera perspectivas futuras de lucro, e, portanto, precisa ser gerenciado de outra forma, a partir de outra classificação que permita justificar o desvio. Talvez, sob esta ótica, seja possível cogitar a ideia de que o fracasso tenha se transformado em uma condição patológica, corporificada nas dificuldades de aprendizagem, dislexias, transtornos de atenção e hiperatividade, transtorno opositivo desafiador, entre outras mais classificações de fracassos escolares. E diante desta perspectiva, parece que temos um cenário presente e futuro obscurecido pela primazia do valor contábil das coisas, do custo benefício, do mais com menos. As crianças estarão cada vez mais distantes do significado da formação educacional o quanto mais imersas em uma educação instrumentalizada para servir a economia.

Esta nova forma de governar, tem na economia e no mercado seu princípio de inteligibilidade. Consegue criar sujeitos governáveis mediante a normalização de suas condutas, tornando-os empreendedores e cultuadores da alta-performance, da felicidade e do aperfeiçoamento da vida. E sob esta perspectiva, todo e qualquer parâmetro que não é atingido, parece ser ressignificado como uma patologia decorrente dos esforços mal sucedidos, apresentados frequentemente como uma forma possível de administrar ou solucionar os dilemas e conflitos escolares.

Em tempos de Future-se, de incentivo as Escolas Cívico Militares e de programas como Caminhos Novos, lançados pelo Ministério da Educação neste ano, parece não ser possível vislumbrar uma saída salutar para a educação e para as crianças. Neste tempo presente, onde a inovação e o empreendedorismo são sinônimos de progresso, talvez não haja mais espaço para uma educação que estimule a capacidade de julgar e de compreender as coisas, estas que só podem ser aprimoradas quando cultivadas e ampliadas por intermédio da imaginação resultante de uma mentalidade alargada e alimentada de perspectivas e horizontes plurais, onde não há lugar para os absolutos. (CARVALHO, 2017). Aparentemente as saídas são muito estreitas, o projeto neoliberal está em pleno funcionamento esbanjando um aparente sucesso na produção desta neoinfância, que parece já sentir o peso de sua responsabilidade pelo futuro, que se materializa em novas formas de sofrimentos.

REFERÊNCIAS

- ADDEY, Camilla. O pisa para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 685-706, jul./set. 2016.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado. Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p.107-116, jan./jun. 2009.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 22, p. 35-46, jan./fev./mar./abr. 2003.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr./mar. 2013.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 189-207, jan./mar. 2016.
- ANDRADE, Daniel Pereira. Economização, valores morais e democracia. *In* Resende, Haroldo (Org.). **Michel Foucault. A arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 266.
- BALL, Stephen J. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BALL, Stephen J. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. [Entrevista concedida a] Sanny Silva da Rosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 53, p. 457-466, abr./jun. 2013.
- BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. *In*: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Côtex, 2011, p. 379.
- BALL, S.; YUDELLE, D. **Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación**. Bruselas, 2008. 145 p. Disponível em: http://www.unionferroviaria.uy/wp-content/uploads/2017/04/Ball_S._y_Youdell_D._2008_La_privatizaci%C3%B3n_encubierta_en_la_educaci%C3%B3n_p%C3%BAblica1.pdf. Acesso em: 18 julho 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Nossa missão**. [S. l.]: Banco Mundial, c2018. Disponível em: <http://www.worldbank.org/>. Acesso em: 05 nov. 2018
- BARROS, Antônio Teixeira; MARTINS, Lúcio Meireles. Legislação, educação e política: percepções sociais sobre a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista de Sociologia Política, Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 27, p. 77-109, mai./ago. 2014.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington e a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: LIMA SOBRINHO, Barbosa *et al.* **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público.** São Paulo: Paz e Terra, 1994. 180 p.

BARBOSA, Lívia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 120, n. 3, p. 58-102, set./dez. 1996.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Sistemas de avaliação dos Estados no Brasil: Avanços do gerencialismo na educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 54, v. 19, p. 48-62, jul./set. 2018.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o Século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, Fortaleza, n. 16, v. 1, p. 12-30, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A essência do neoliberalismo.** Le Monde Diplomatique, França. 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b, p. 186.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm. Acesso em: 29 julho 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 17 junho 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento,

de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 30 julho 2019.

BRASIL. **Lei n. 13. 204, de 14 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art1. Acesso em: 30 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores educacionais estão disponíveis para consultas.** Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65921-indicadores-educacionais-estao-disponiveis-para-consultas>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **O Brasil e a OCDE.** Brasília: MRE, [2018a]. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Editoração e Publicações. Coordenação de Edições Técnicas. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 11 nov.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. **Reforma do Estado para a cidadania.** A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998, 368 p.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

BUNJES, Maria Isabel. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002.

CABRAL, Antônio, SILVA, Claudia Luciene de Melo e SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Divulgação Científica e Tecnologia**, Paraíba, n. 32, dez. 2016.

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda de Oliveira. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n.47, p. 249-275, jan./mar. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 36, v. 18, p. 33-53, jul./dez. 2012.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise PISA como instrumento de regulação. **Revista de Educação e Sociologia**, Campinas, v. 30, n. 109, p.1009-1036, set./dez. 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: FAPESP, 2017. 120 p.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHAUI, Marilena de Souza. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2016, p. 221.

CHERRI, Carlos R. M., CEDRAN, Paulo C., MARTINS, Chelsea M. C. Tendências de privatização da educação básica: análise de matrículas do ensino médio. *In*: V Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe: Dimensões da Privatização na Educação Básica. 2017, São Paulo, Ribeirão Preto. [Anais]. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariogreppe2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan. /abr. 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. (Org.) **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. 342 p.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez., 2015.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, maio/jun./jul./ago. 2005.

D’AVILA, Carolina Machado; TANIHARA, Ingrid Luana Souza Rosário. Governança Induzindo mecanismos da gestão empresarial na gestão escolar pública. *In*: V Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe: Dimensões da Privatização na Educação Básica. 2017, São Paulo, Ribeirão Preto. [Anais]. São Paulo: USP, 2017. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariogreppe2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso: em: 10 nov. 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI: destaques. Brasília: UNESCO, 2010.

DIRETRIZES curriculares nacionais da educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001.

ENGUIITA, Maria Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, 203 p.

FARIAS, Francisco Ramos. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, 2007.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 30, n.109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A e SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, 203 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. Brasil: **Fundação Lemann**, [2018]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/busca?term=relat%C3%B3rio+2018>. Acesso em: 05 set. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **FNDE 50 anos**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **FUNDEB**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>. Acesso em: 13 set. 2018.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo horizonte: Autêntica, 2013, 238 p.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do *Homo Economicus* neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**. A arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018, 266 p.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, 203 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019, 173 p.

DOLZ, Joaquim, OLLAGNIER, Edmmé. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 232 p.

GOMES, Rodrigo Rodrigues Freire. Problematizações e reflexões: as OS's na educação Goiana. In: V Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe: Dimensões da Privatização na Educação Básica. 2017, São Paulo, Ribeirão Preto. [Anais]. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariogreppe2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GREK, Sotiria. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. **Revista de Educação e Sociologia**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 707-726, jul./set. 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.02, p. 335-341, ago. 2013.

INEP. **Ações internacionais**. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais-apresentacao>. Acesso em: 11 nov. 2018.

INEP. **Conheça o Inep**. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/conheca-o-inep>. Acesso em: 11 nov. 2018.

INEP. **Estatísticas educacionais internacionais**. Brasília: Inep, 2015c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-educacionais>. Acesso em: 11 nov. 2018.

INEP. **Ideb**. Brasília: Inep, 2015e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 9 fev. 2019.

INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília: Inep, 2015d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>. Acesso em: 11 nov. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Brasil: **Instituto Ayrton Senna**, [2018]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#relatorios>. Acesso em: 05 set. 2019.

IPEA. **Mapa das Organizações da Sociedade Civil**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: mapaosc.ipea.gov.br/glossario.html. Acesos em: 30 jul. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. p. 43-62, 2002.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; GALLICCHIO, Gisele Soares. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./fev./abr, p. 116-126, 2005.

Kreimer, Roxana. **História del Mérito**. 2000. Disponível em: <https://www.geocities.com/filosofialiteratura/historiameritoexamen>. Acesso em: 23 jun. 2019.

KUNTAH, JanisLeonicia; LOPES, Luciana Pereira da Silva. Caminhos da privatização endógena e exógena: apontamentos e perspectivas sobre o cenário brasileiro. *In*: V Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe: Dimensões da Privatização na Educação Básica. 2017, São Paulo, Ribeirão Preto. [Anais]. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/seminariogreppe2017/arquivos/anais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luis Armando. Gerencialismo e dispersão do poder na relação estado-educação: as traduções e os hibridismo no caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LINGARD, Bob. PISA: fundamentação para participar e acolhimento político. **Revista de Educação e Sociologia**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 609-627, jul./set. 2016.

LOPES, Kátia de Carvalho. **Educação Pública como nicho de investimento social privado**. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Capital Humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007, 320 p.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. **Discurso de reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores**. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Org.) **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Córtez, 2011, p. 379.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2006, 289 p.

MACIEL, Maria Helen Ribeiro. **Hegemonia, ajuste neoliberal e ensino superior no Brasil**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilhos. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do IDEB. **Est. Aval. Educação**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.

MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e Educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990-2014)**. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2010, 288 p.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2010, 393 p.

NETO, Alfredo Veiga. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo (Org.) **Michel Foucault**. A arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 266.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OCDE. **História**. França: OCDE, [2018]. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/history>. Acesso em: 11 nov. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela, ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.11. p. 61-74, mai./jun./jul./ago. 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015, 454 p.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação Básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, 176 p.

QUEIROGA, Maria do Socorro Nóbrega. **O discurso do fracasso escolar como tecnologia de governo da infância: arqueologia de um conceito**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 440. 2005.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

RAMOS, Cinthia Leticia; FARIA, José Henrique. Poder e ideologia: o modelo corporativo de gestão por competência em uma indústria multinacional. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 2, v. 32, p. 667-701, maio/ago. 2014.

RIBEIRO, Márden de Pádua *et al.* A democratização da gestão escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital. **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, jan./jul. 2014.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Educação e Economia nos anos 1990: a resignificação da teoria do Capital Humano. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. [**Anais**]. Cascavel: UNIOEST, 2005. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 572 p.

SANTOS, Marcos Rogério. Interfaces entre as políticas educacionais e os marcadores sociais: quem são os alunos que fracassam num contexto em que todos têm direito a educação? *In: JORNADA DE SOCIOLOGIA DE LA UNLP*, 8., dez. 2014, Ensenada. [Anais]. Ensenada, Argentina. Disponível em:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4604/ev.4604.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectiva. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2017. 161 p.

SCHULTZ, Theodore W. **Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 202 p.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

SHIROMA, Oto Eneida; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento *Todos Pela Educação*. *In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, 222 p.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito consuetudinário positivo**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2007. 926 p.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A crise como operador estratégico e a emergência de novas figuras subjetivas: escolarização juvenil e a arte de governar neoliberal. *In: Resende, Haroldo (Org.). Michel Foucault. A arte neoliberal de governar a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 266.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direta e as transformações pedagógicas da política e na política da pedagogia. *In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas*. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, 203 p.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia*. 2009, Paraná [Anais].

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilo da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 63-83, 1998.

SOUZA, Aracy Mendes. **Arqueologia do fracasso escolar nas práticas discursivas relativas ao ensino fundamental em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, p. 143, 2011.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar Brasileira. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36-50, jan./jun. 2018.

STIVAL, Monica Loyola. **O sujeito do (neo) liberalismo**. In: Resende, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**. A arte neoliberal de governar a educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 266.

STROBANTS, Marcelle. **A qualificação ou como se ver livre dela**. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée. (Org.) **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 223 p.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (com)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 265-255, jan./março. 2014.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien, 1990. UNESCO: Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 05 nov. 2018.

UNESCO. **Educação para todos (EPT)**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

UNESCO. **Educação para todos**: a avaliação do século. UNESCO: Brasília, 2000.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: CONSED, 2001, p. 70.

VALLE, Ione; RUSCHEL, Elizete. Política educacional Brasileira e Catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia (REID)**, Espanã, n. 3, p. 73-92, jan. 2010.

VELANI, Luis Gustavo. Escola da Regulação e Espírito do Capitalismo: A Teoria do Capital Humano. **Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, set. 2013.

VIEIRA, Cecília Maria *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação Brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp. p. 316-334, jan./jun. 2013.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSH, Rosangela e CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018.

WERTHEIN, Jorge. **Educação brasileira: um pacto nacional em construção**. In: **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 17-26.