



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Thiago Salgado Vaz de Lima

**A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da
burguesia sobre a educação pública brasileira**

Florianópolis
2023

Thiago Salgado Vaz de Lima

**A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da
burguesia sobre a educação pública brasileira**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Eneida Oto Shiroma, Dr.^a

Florianópolis – SC

2023

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

Lima, Thiago Salgado Vaz de

A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da burguesia sobre a educação pública brasileira / Thiago Salgado Vaz de Lima ; orientadora, Eneida Oto Shiroma, 2023.

298 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Avaliação em Larga Escala. 3. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. 4. Mercantilização da Educação. 5. Política Educacional. I. Shiroma, Eneida Oto . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Thiago Salgado Vaz de Lima

**A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da
burguesia sobre a educação pública brasileira**

O presente trabalho, em nível de Doutorado, foi avaliado e aprovado em 4 de setembro de 2023, por Banca Avaliadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Olinda Evangelista da Silva, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Mariléia Maria da Silva, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Prof. André Silva Martins, Dr.
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. João Batista Zanardini, Dr.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

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

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC)

Prof.^a Eneida Oto Shiroma, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Para vó Ivete (*in memoriam*), que, em minhas idas à terra natal, tantas vezes me acolheu, me ajudou a juntar os 'cacos' e me reergueu, para retornar fortalecido e confiante para os desafios da vida em Floripa. Não fosse o negacionismo absurdo em uma pandemia, teria conhecido sua bisneta, que tanta expectativa lhe gerara e, quiçá, visto este seu neto sendo doutor.

AGRADECIMENTOS

Usualmente ou por praxe, na seção de agradecimentos lembramos os processos e as pessoas que nos acompanharam durante o período de desenvolvimento do curso ao qual a produção se refere. Neste processo de olhar para trás, sem dúvidas, há muitas pessoas às quais sou grato e que serão mencionadas, mas a primeira coisa que me vem à mente é que o título mais adequado para esta seção seria 'desabafo'. Desabafo porque, ao sair o resultado da seleção de doutorado e obter a admissão no PPGE, meus planos e expectativas seguiam em direção a um aprofundamento significativo na pesquisa, à participação em grupos de estudos e à vivência plena na universidade, além da expectativa de obter uma bolsa desde o início e até mesmo a possibilidade de realizar um doutorado sanduíche para ampliar meu olhar científico sobre nosso objeto de pesquisa, vivenciando um outro país e sua cultura. Bom, essas foram as expectativas, de fato, mas ficaram apenas como expectativas... porque a realidade nos 'presenteou' com um verdadeiro 'tapa na cara', seja em aspectos conjunturais ou pessoais. A bolsa que eu esperava receber desde o início do curso só me foi concedida a partir de abril de 2020, e o primeiro reajuste ocorreu somente em fevereiro de 2023 (sem sequer repor todas as perdas acumuladas), o que fez com que todo o processo de pesquisa competisse com as necessidades básicas de manter nossas condições objetivas de vida. Na esfera privada, contudo, o percurso não foi nada diferente e, na verdade, foi completamente revirado de cabeça para baixo. O término de um relacionamento em 2 de dezembro de 2019 e a descoberta de uma gravidez exatamente uma semana depois foram dois momentos que simplesmente desencadearam uma profunda transformação em todos os aspectos da minha vida, pois não apenas significaram a 'perda' de um suporte emocional e afetivo mas também representaram o ganho de uma responsabilidade vitalícia.

E 2020 chegou com uma avalanche já no primeiro ultrassom. Ao fazermos o exame de translucência nugal, foi evidenciada uma probabilidade não desprezível de haver o desenvolvimento de alguma síndrome, algumas das quais inviabilizam, inclusive, o nascimento do bebê. Outra questão, e esta afetou a todos, foi a pandemia de Covid-19, que, só no Brasil, levou a óbito mais de 700 mil vidas e contou com a administração genocida e negacionista de um governo federal e de um partido fardado que atuaram como verdadeiros lacaios das burguesias interna e externa, para

transformarem essa verdadeira tragédia humanitária e sanitária em lucro. É chover no molhado dizer que o capitalismo sempre foi essa aquiescência para a exploração de uma minoria sobre a grande maioria. O mesmo acontece com guerras e outros conflitos. No entanto, ao nos depararmos com essa chaga que vivemos nos últimos anos e vemos determinadas frações burguesas lucrando como nunca às custas de nosso choro, sangue e falta de oxigênio, isso não pode ser esquecido ou anistiado! Que transformemos esse luto em luta!

Mas, enfim, retomando a cronologia deste período, o interregno entre a descoberta da gravidez e o nascimento da bebê foi um processo de árduo preparo para a 'boa hora' e também para o avanço na pesquisa. No preparo para a chegada da bebê, fizemos novos exames, que afastaram a possibilidade de síndromes. Descobrimos que seria uma menina. Também foi um período em que eu e a mãe da minha filha, a Fran, mesmo enlutados com o recente término do relacionamento, buscamos atendimento psicoterapêutico individual e em conjunto, para pensarmos em como se daria a nossa paternidade e maternidade, mesmo não estando mais juntos como casal. O período também envolveu a primeira mudança de domicílio, para procurar um espaço em que pudéssemos receber nossa Lua. No que diz respeito ao doutorado, também foi um processo em que o controle mental e a disciplina tiveram de estar mais afiados do que nunca. Sabia que muitos desafios estavam por vir e não poderia 'me dar ao luxo' de empregar o tempo livre que não fosse para fazer avançar a pesquisa.

Em 2 de agosto de 2020, às 22h25min, Lua Rosa Lima nasceu, linda e saudável, em um parto domiciliar, e com ela também nasceu um pai, que estava se formando durante a gestação. Das divisões meticulosas de horários e dias nos cuidados e nas responsabilidades para com ela, surgem novas sensações e antigas sensações se confrontam, trazendo enormes contradições sobre as formas antigas e novas de enxergar o mundo. Além disso, não foi fácil acordar de madrugada, amamentar com a sondinha, alimentar, colocar para dormir, dar banho, trocar fralda, brincar, lidar com dores nas costas, administrar horas de sono, acompanhar a ingestão de leite, a alimentação, a regularidade intestinal, a vacinação e todo o conjunto de coisas que não faziam parte da minha vida até meses atrás. E enfrentar esse processo enquanto confrontamos nossos demônios internos foi ainda mais difícil.

Entretanto, o ano de 2020 não havia terminado. Ainda em 13 de novembro, minutos depois de encerrar meu 'expediente' com a Lua e passar os cuidados para a

Fran, recebo uma ligação de Santos informando que minha avó Ivete havia falecido. E ali iniciou um processo concomitante de tristeza e saudade. Vou tratá-los juntos, pois minha relação com minha avó ganhou contornos muito diferentes nos últimos anos. Desde a responsabilidade emocional e econômica assumida com ela após o falecimento dos meus pais até o lugar que ela ocupava na minha vida e como ela potencializava o meu viver. Minha avó representava aquele lugar de oficina física e emocional na minha vida. Eu sabia que podia extrapolar meus limites físicos e emocionais, e quando as coisas apertavam, eu ia para Santos em busca do seu afago e para saborear sua sopinha ou batata gratinada, sabendo que ali eu encontraria forças para me reerguer e voltar para Floripa fortalecido e revitalizado. Sentia como se ela realizasse os reparos necessários para que eu pudesse seguir em frente, assim como um carro todo arreventado que passa por uma oficina ou revisão e retorna renovado para as ruas. Sinto uma saudade imensa e uma tristeza profunda, e isso me exige um esforço adicional para manter um equilíbrio físico e emocional constante. Cem por cento do dia, todos os dias. Novamente, fazendo uma analogia com um veículo automotor, é como se o carro não pudesse sofrer danos sérios e, ao apresentar o menor problema, precisasse ser reparado imediatamente, para evitar que outras peças pudessem ser comprometidas ou mesmo desse perda total. É uma sensação de viver equilibrando-me em uma corda de *slackline* eternamente. E isso sem mencionar a tristeza de não ter conseguido apresentar minha bisneta a ela. Vó Ivete foi a primeira pessoa a quem liguei para contar sobre o nascimento da Lua, e eu estava apenas esperando a pandemia arrefecer para poder realizar esse encontro intergeracional. Infelizmente, isso não aconteceu e nunca acontecerá. Dói demais, e doeu ainda mais pela viagem que evitei fazer para apresentá-las. A viagem acabou acontecendo três semanas após o falecimento, para dar um fim em seus pertences e organizar seu apartamento. Neste momento, gostaria de registrar o apoio inestimável e a parceria da minha amiga Helô nesse processo. Mesmo com o pai dela adoecido, foi comigo a Santos, solidária tanto emocionalmente quanto de forma prática, oferecendo-me o suporte que eu demandava.

Nesses anos de 2019 e 2020, ainda tive que conviver com três pessoas do meu extremo íntimo atentando contra a suas próprias vidas. Tenho uma imensa dificuldade de lidar com essa situação, é um assunto interdito, que faz com que não consiga falar a respeito pessoalmente com elas, mas quero registrar aqui o quanto sinto e

SINTO muito a dor de cada uma delas, por mais que as demonstrações possam caminhar em um movimento diverso ao acolhimento gestual advindo da minha parte.

A ironia dos caminhos da vida se manifestou logo no início do ano de 2021, com a triste notícia do falecimento do pai da minha amiga Helô. Ela, que havia me apoiado durante o falecimento da minha avó apenas dois meses antes, agora precisava do meu apoio em sua cidade natal, Santa Rosa de Lima. Mesmo tendo seguido um rigoroso isolamento durante toda a pandemia e usando máscara, acabei sendo exposto a diversas situações que resultaram no primeiro de dois contágios por Covid-19. Nesse primeiro contágio, enfrentei dificuldades respiratórias e, infelizmente, transmiti o vírus para a minha filha, o que aumentou ainda mais a angústia que estávamos vivendo.

No período de 2021, 2022 e até o presente momento, em 2023, os acontecimentos foram emocionalmente mais 'calmos', mas não menos cheios de desafios. Houve mais duas mudanças de residência, acompanhadas de suas respectivas reformas, na busca por um espaço adequado para criar a Lua, ao mesmo tempo em que buscávamos preservar nossa individualidade. Além disso, nesse período, a Lua experimentou quatro inserções em creches diferentes, o que demandou dela e de nós um processo de adaptação árduo e desafiador.

Enfim, quem me conhece sabe que, geralmente, por diversas razões, não sou muito adepto de 'desabafos', muito menos de expor minha vida emocional publicamente. Por outro lado, sempre me entusiasmei em abordar essas questões com o ar enigmático dos versos de minhas próprias poesias, pois isso exigiria dos interlocutores um pouco mais de esforço para decifrá-las, ao mesmo tempo em que me protegia um pouco mais da exposição. No entanto, as poesias continuaram fluindo, mas, transbordado de emoções, decidi me abrir um pouco mais sobre as 'internas' desse intenso período da minha vida. Faço essa escolha para permitir que aqueles que se interessam pelo meu trabalho científico nesta produção também enxerguem uma parte do homem/ser humano que está por trás de cada análise e estudo. Sou um homem de carne e osso, que, mesmo no meio de toda a minha forma metódica e festiva de ser, é alguém que sente, sente muito e sente tudo intensamente, mas que, por autoproteção e/ou autocuidado, sempre procurou se fechar e desviar o olhar de suas questões e experiências emocionais, mantendo apenas a visão de um homem racional e pragmático. Portanto, a partir de agora, começo a expressar meus agradecimentos às pessoas que compartilharam o caminho comigo durante este

período de doutorado e concluo com duas poesias escritas neste período: uma síntese poética sobre a morte dos meus pais e outra sobre como saio e me vejo após essa imersão de vida do último período.

Agradeço primeiramente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, por meio do reconhecimento institucional, estendo meus agradecimentos a toda a classe trabalhadora brasileira, por concederem a bolsa de doutorado que possibilitou a realização desta tese.

Agradeço à minha orientadora, Eneida Shiroma, pela verdadeira parceria estabelecida ao longo desses quatro anos e meio de doutorado. Já nos conhecíamos de reuniões de grupos de estudo, aulas e diversos espaços, mas o convívio rotineiro iniciado no doutorado me permitiu conhecer uma pessoa maravilhosa, que combina acolhimento e rigor teórico de uma maneira única, sendo verdadeiramente a expressão da frase atribuída a Che: *“Hay que endurecerse pero sin perder la ternura jamás”*.

Agradeço também aos professores que compuseram tanto a Banca de Qualificação quanto a Banca de Defesa: Mariléia da Silva e Olinda Evangelista. Tive o privilégio de tê-las também na mesma condição durante o mestrado, e reconheço o quanto elas enriqueceram o processo de pesquisa com suas recomendações para o desenvolvimento do nosso estudo. Além de avaliadoras e professoras, considero-as verdadeiras amigas e camaradas, com as quais espero compartilhar muito da vida e da estrada de luta daqui para frente. Agradeço também a João Zanardini pela referência positiva no estudo sério sobre as avaliações em larga escala. Sua participação em um seminário realizado pelo Sintrasep em 2016 nos instigou a investigar esse objeto de estudo, que culmina nesta tese. Agradeço a André Martins por estar acessível desde o primeiro contato durante a defesa da Marcinha e por sua inestimável contribuição nos processos que envolviam nosso objeto. Sua leitura atenta e rigorosa teoricamente nos permitiu avançar demais em nossa pesquisa. Estendo meus agradecimentos a Márcia Luzia e Rosalba Garcia, que foram suplentes nessa banca, e a Kaio e Jhony, respectivamente, pela elaboração de nosso sociograma de redes e correção desta tese.

Agradeço aos pesquisadores do Gepeto e Gipe-Marx, ao corpo docente e pedagógico da Escola Lúcia Mayvorne e do Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social, assim como aos professores, TAEs e trabalhadores terceirizados da UFSC, que me acompanharam nesta jornada. Quero expressar

minha gratidão especial às professoras Adriana D'Agostini, Célia Vendramini, ao professor Mauro Titton, à TAE Karine Kerr e ao meu grande amigo botafoguense Ronaldo, que sempre trouxe boas resenhas nas idas e saídas do RU. Também agradeço aos companheiros que ingressaram na turma TEP 2019 comigo, em especial Veni, Dani e Val, e também ao Mariano e à Paty, ambos do PPGE/Udesc.

Com permissão poética, agradeço de forma redundante aos camaradas do PCB pela camaradagem, compreensão e trocas nestes anos. Em especial, expresso meu agradecimento aos camaradas da Célula Eglê Malheiros, Paulino, Robinho e Cesinha, com quem compartilhamos angústias e dificuldades na construção de uma organização verdadeiramente revolucionária. Temos a certeza de que estamos do lado certo da história e de que, acima de tudo, VENCEREMOS!

Não consigo conceber como as relações entre as pessoas sejam um pacto inscrito exclusivamente nas relações amorosas que vivem. Por isso, valorizo e agradeço imensamente à Fran por permanecer em minha vida com uma amizade sincera, uma parceria, pelo carinho e, acima de tudo, por embarcar nessa maior aventura de nossas vidas, que é sermos pais e mães de nossa amada Lua. Reconheço que existem outras formas e configurações de afeto e carinho que não se encaixam nesse formato engessado de propriedade que envolve a ideia de família. Nesse sentido, não posso deixar de agradecer às imprescindíveis amigas Helô e Vanessita, que, perto ou distantes, em contato diário ou menos frequente, são aquelas pessoas que me enchem de orgulho pela linda história que construímos como o 'Trio do Triplo', o qual quero levar para toda a vida. Também incluo as maravilhosas vizinhas Laris e Duda, que estiveram ombro a ombro ao nosso lado, em todos os momentos deste período. Amo vocês!

Agradeço também às queridas Amorzicos+ (Luana, Amandinha, Sarinha, Evy, Jéssica, Tami, May, Aline e Lara), ao grupo Pixota+ (Laís, Julinha, Gabi e Madruga) e às adoráveis Ana e Igara. Vocês não só são parceiras para as festividades mas também um refúgio acolhedor em nossas profundezas.

Com o receio de esquecer de alguém, gostaria de agradecer individualmente a cada um desses amores que me aturaram (ou surtaram?) ao longo desses anos: Vic Santos, Thuany Mayara, Stefani Canales, Kaneka, Beck, Xande, Mari Carioni, Elaine Contezine, Manu Bastos, Ana Ciz, Ana Terra, Dido, Camila Abreu, Damon, Simone Valentini, Nati da Silveira Jéssica Portella, Rael, Jhow, Nicolas, Gabi Fiorenza, Gabi Batista, Camila Trindade, Marina, Rô Machado e Larissa Miranda.

Por fim, quero expressar meu profundo agradecimento e homenagem à minha filha Lua pela sua existência. Ela trouxe um colorido especial aos meus dias, com seu sorriso radiante, determinação, cuidado e consideração pelo próximo. Acima de tudo, ela me ensina o mais recente e profundo significado da palavra amor: o amor de pai. Sou grato por cada momento compartilhado e por tudo que aprendo ao seu lado. Te amo, minha linda Lua!

O Deus que matou meus pais

Cada verso a declamar
Mesmo sem alegria
Faz sentido
Apelo
Para ali estar

Do meu pai conheci a utopia
Sensibilidade fugaz
Para o homem que me tornaria

Da minha mãe veio os pés no chão
Que mesmo com toda adversidade
Me fez preponderar à razão

Utópica racionalidade
Constituiu minha personalidade
Mas tão cedo se foram
Deixando legado e saudade

Com a essência escondida
Na poesia resolvo mostrar
Que de nada tem de “morte morrida”
Para a sanha dele em assassinar

Do meu pai falam da política
Do estresse de São Paulo
Da cardiopatia
Ou até da falta de rotina
Mas esquecem que num todo
Uma razão unifica

De minha mãe um é fácil vilão
Aquele que danifica o pulmão
Por longos anos tragar
Aí atribui-se a fraqueza
Daquela que não conseguiu largar
E só obscurece
O deus que veio pra matar

Cada culpabilização
Apresentou um vilão
No jogo de responsabilização
A saída seria deles rebelar
Ainda que sozinhos
A moda já era empoderar

Mas quem ousaria questionar
Tais fatos a observar
Câncer ou coração
São fatalismos a resignar
E a nossa fraqueza
Esconde a dele esperteza
Para a verdade não mostrar

Verdade que forja
Tudo em uma relação
Social
Econômica
Política
De forte determinação

Mas ora, foi deus que determinou
Para aquele D' (“d” linha) imperar
Não importa as consequências
Para o que tiver que devastar
Transforma a morte dos homens
Como a de qualquer animal
Esconde o genocida
Que é esse deus capital

Thiago Salgado (24/09/2019)

Autoconcessão

Era uma vez...
Inicia-se a história
Fim!
E acabou...
Que forte determinismo
Em desconsiderar
O processo que se formou

De tão emocionado
Não racionalizo...
De tão racionalizado,
Não me emocio...
Tão dicotomicamente encouraçado,
Sequer me percebo!

Sufocantes tecidos
Que limitam meu tocar
Dores tão profundas
Que seguem a me machucar
Clamor esse por rupturas
Me deixam a sufocar

NÃOs desrespeitados,
SIMs exigidos como eternos,
Que dificuldade em ver
Que existe mais
Que céus e infernos

Comunicação!

Brada o poeta
Para além das palavras,
Sinais
Ou gestual
Falta perceber
A consciência corporal

Não só com o outro
Mas também comigo
Perceber que tudo aqui
É unidade dialética
De corpo, mente e espírito

Amor ou sexo
Destilado ou cerveja
Frio ou calor
Verde ou amarelo
Por que esses OUs a condicionar
Se podemos Es a somar?

Orgônica percepção
Mas não menos material,
Concreto
E político
Apenas deixe-me movimentar
Nas dúvidas de inexatidão

Muralhas de autocuidado:
E "tá" tudo bem
Vulnerabilidades
Que vão e que vêm
Mas a mim eu concedo:
Lembrar o passado,
Projetar o futuro
Mas viver o presente também!

Thiago Salgado (31/01/23)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo explicar a constituição e a finalidade de uma Rede de Avaliação em Larga Escala (ALE) no Brasil entre os anos 2007 e 2018. Para esse intento, desenvolvemos nossa pesquisa com base no método materialista histórico-dialético, de modo a possibilitar a compreensão das contradições capital-trabalho inscritas em nosso objeto de pesquisa, localizando o fenômeno como síntese de múltiplas determinações. Assim, tomamos o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) como caso singular para apreender o fenômeno da rede de ALE no país. Usamos a denominação de Rede de Avaliação para conceituar o processo pelo qual intelectuais orgânicos, instituições públicas ligadas ao aparelho de Estado e também organizações privadas forjam relações para o estabelecimento da política de avaliação em larga escala. Em uma dinâmica que perpassou adequações jurídico-institucionais, dezenas de parcerias público-privadas, articulações entre o aparelho de Estado e a iniciativa privada, auditorias e o avanço do processo de mercadorização e mercantilização da educação, localizamos em nosso objeto a condição de nos determos e evidenciarmos a natureza do Estado e a relação entre as classes sociais fundamentais. O primeiro capítulo apresenta nossos pressupostos teóricos acerca do Estado e do fundo público e, no capítulo seguinte, é exposto um balanço bibliográfico das abordagens localizadas na literatura sobre a temática. Na continuidade, analisamos o Complexo CAEd, os contratos e as adequações jurídicas que permitiram um exponencial aumento de sua receita ao longo dos anos pesquisados e, por fim, a partir da rede de ALE, fomentamos um debate acerca da mercadorização e mercantilização da educação, assim como do processo pelo qual ocorre uma nova forma de controle da educação por parte da burguesia. Na análise de fontes primárias (contratos, estatutos, resoluções, auditorias, balanços contábeis e planilhas de receitas), localizamos um modo muito peculiar de constituição e funcionamento da Rede de Avaliação, adequado às demandas de formação para a sociabilidade capitalista. Seja com a formação da força de trabalho, a criação de nichos próprios ou a obtenção de legitimação social para o instrumento avaliativo para aferição da qualidade educacional, conclui-se que a atuação dessa rede de avaliação promoveu um crescente processo de subsunção da educação à classe burguesa, por meio do qual os interesses desta classe operaram em diversas frentes, permitindo um avanço exponencial sobre o fundo público e evidenciando a natureza do Estado burguês.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Mercadorização da educação. Mercantilização da Educação. Fundo Público. Capital-Trabalho. Política Educacional.

ABSTRACT

The present study aimed to explain the constitution and purpose of a Large-Scale Assessment Network (ALE) in Brazil between the years 2007 and 2018. For this purpose, we developed our research based on the historical-dialectic materialist method, in order to enable the understanding of the capital-labor contradictions written in our research object, locating the characteristics of multiple determinations. Thus, we take the Center for Public Policies and Education Assessment at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF) as a unique case to understand the characteristics of the ALE network in the country. We use the name Evaluation Network to conceptualize the process by which organic intellectuals, public institutions linked to the State apparatus and also private organizations establish relationships for the establishment of large-scale evaluation policy. In a dynamic that permeated legal-institutional adjustments, pockets of public-private partnerships, muscles between the State apparatus and the private sector, audits and the advancement of the process of commodification and commodification of education, we locate in our object the condition of stopping ourselves and highlight the nature of the State and the relationship between fundamental social classes. The first chapter presents our theoretical assumptions about the State and the public fund and, in the following chapter, a bibliographical overview of the approaches found in the literature on the subject is presented. Continuing, we analyzed the CAEd Complex, the contracts and legal adjustments that allowed an exponential increase in its revenue over the years researched and, finally, based on the ALE network, we fostered a debate on the commodification and commodification of education, as well as the process through which a new form of control of education by the bourgeoisie occurs. In the analysis of primary sources (contracts, statutes, resolutions, audits, accounting balance sheets and revenue spreadsheets), we found a very peculiar way of constituting and functioning the Assessment Network, suited to the training requirements for capitalist sociability. Whether with the formation of workforce, the creation of its own niches or the obtaining of social legitimization for the evaluation instrument for measuring educational quality, it is concluded that the performance of this evaluation network promoted a growing process of subsumption of education to the bourgeois class, through the which the interests of this class operated on several fronts, enabling an exponential advance on the public fund and highlighting the nature of the bourgeois State.

Keywords: Large-scale assessment. Center for Public Policies and Education Assessment. Commodification of education. Marketization of education. Public Fund. Capital-Labor. Educational Policy.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo explicar la constitución y finalidad de una red de evaluación a gran escala (ALE, por sus siglas en inglés) en Brasil entre los años 2007 y 2018. Para este propósito, desarrollamos nuestra investigación basándonos en el método materialista histórico-dialéctico, con el fin de posibilitar la comprensión de las contradicciones capital-trabajo inscritas en nuestro objeto de investigación, ubicando el fenómeno como síntesis de múltiples determinaciones. De este modo, tomamos el Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) como un caso singular para comprender el fenómeno de la red de ALE en el país. Utilizamos la denominación de red de evaluación para conceptualizar el proceso mediante el cual operadores individuales, instituciones públicas vinculadas al aparato estatal y también organizaciones privadas forjan relaciones para establecer políticas de evaluación a gran escala. En una dinámica que abarcó adaptaciones jurídicas e institucionales, docenas de asociaciones público-privadas, movimientos entre el aparato estatal y el sector privado, auditorías y el avance del proceso de mercantilización de la educación, encontramos en nuestro objeto de investigación una condición muy peculiar que revela la naturaleza del Estado y la relación entre las clases sociales fundamentales. El primer capítulo presenta nuestros supuestos teóricos sobre el Estado y el Fondo Público, y a continuación, ofrece un balance bibliográfico de los enfoques encontrados en la literatura sobre el tema. Luego, analizamos el Complejo CAEd, los contratos y adaptaciones jurídicas que permitieron un aumento exponencial de sus ingresos a lo largo de los años estudiados, y finalmente, a partir de la red de ALE, fomentamos un debate sobre la mercantilización de la educación y el proceso por el cual la burguesía ejerce un nuevo control sobre la educación. A través de un proceso de investigación que implicó el análisis de fuentes primarias como contratos, estatutos, resoluciones, auditorías, estados financieros y hojas de ingresos, identificamos un modo muy peculiar de funcionamiento de la red de evaluación, funcional al movimiento requerido por la sociabilidad capitalista. Ya sea a través de la formación de la fuerza laboral, la creación de nichos propios o la obtención de la legitimación social del instrumento evaluativo como métrica para medir la calidad educativa, lo que se evidenció en la investigación fue un proceso continuo de subsumir la educación bajo la burguesía, donde los intereses de esta clase sobre la clase trabajadora se operaron en múltiples frentes, permitiendo un avance exponencial sobre el fondo público y evidenciando la naturaleza del Estado burgués.

Palabras clave: Evaluación a gran escala. Centro de Políticas Públicas y Evaluación de la Educación de la Universidad Federal de Juiz de Fora. Mercantilización de la educación. Comercialización de la educación. Fondo público. Capital-trabajo. Política educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capilaridade da Cesgranrio.....	153
Figura 2 – Estados da Federação em que o CAEd tem parceria	196
Figura 3 – Centro logístico do CAEd/UFJF.....	198
Figura 4 – Mapa dos estados com escolas que aderiram ao Programa <i>Aprender Valor</i>	208
Figura 5 – Complexo CAEd e seus intelectuais orgânicos	227
Figura 6 – Intelectuais orgânicos e instituições/organizações relacionadas ao CAEd (2023)	228
Figura 7 – Vínculos pessoais e institucionais de intelectuais orgânicos-chave do CAEd (2023)	230
Figura 8 – Sociograma do Complexo CAEd	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de Avaliações Estaduais por Centro de Avaliação.....	156
Quadro 2 – Receitas do CAEd advindas de organizações financeiras (2007-2018)	241
Quadro 3 – Receitas do CAEd advindas de instituições financeiras (2007-2018)..	245
Quadro 4 – Corpo de Governança do Instituto Unibanco (2022).....	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Superávit anual da Fundação CAEd (2019-2021).....	238
Tabela 2 – Recursos próprios X Recursos de Terceiros da Fundação CAEd (2019-2021)	239

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Receitas do CAEd por ano no período 2007-2018	139
Gráfico 2 – Comparativo dos recursos arrecadados pelo CAEd x Recursos da Conta Única da União em 2018 para UFJF.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abave	Associação Brasileira de Avaliação
ABC	Associação Bem Comum
ABTD	Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento
Acafe	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AL	Alagoas
ALE	Avaliações externas e em larga escala
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEBHI	Associação Nacional de Educação Básica Híbrida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Areal	Avaliação da Rede Estadual de Alagoas
BASA	Banco da Amazônia S.A.
BBA	British Bankers' Association
BC	Banco Central
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Braspetro	Petrobrás Internacional
Cade	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da
Caltech	California Institute of Technology
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	<i>Computer Adaptive Test</i>
CBMERJ	Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro
CBTU	Companhia Brasileira de Trens Urbanos
CDESS	Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável
CE	Ceará
Ceam	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Cebraspe	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
Cecadi	Centro de Cálculo e Digitação Ltda

CEF	Caixa Econômica Federal
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Ceipe	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
Celpe	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cespe	Centro de Seleção e Promoção de Eventos
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CGU	Controladoria-Geral da União
Chesfe	Companhia Hidroelétrica do São Francisco
Cieb	Centro de Inovação para Educação Brasileira
Citepe	Companhia Integrada Têxtil de Pernambuco
CLP	Centro de Liderança Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMAS-RJ	Conselho Municipal de Assistência Social do Município do Rio de Janeiro
CMB	Casa da Moeda do Brasil
CMD	Coordenação de Material Didático
CNC	Confederação Nacional do Comércio, Bens e Serviços
CNE	Conselho Nacional de Educação
COA	Coordenação de Operações de Avaliação
Coesf	Coordenação de Execução e Suporte Financeiro
Comdep	Companhia de Desenvolvimento de Petrópolis
Comlurb	Companhia Municipal de Limpeza Urbana
Consad	Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Consu	Conselho Superior
Coopead	Instituto de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CPD	Coordenação de Processamento de Documentos
CPQD	Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações
CPRM	Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais
CPT	Companhia Petropolitana de Trânsito e Transportes
CPV	Coordenação de Produção Visual
CSA	Coordenação de Suporte Acadêmico
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CSU	Coordenação de Suporte
DEM	Democratas

Depef	Departamento de Promoção da Educação Financeira
Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
DRU	Desvinculação do Recurso da União
EAD	Ensino a Distância
Ebape	Escola de Administração Pública e de Empresas
Ebes	Estado de Bem-Estar Social
Educco	Grupo Educação, Cultura e Comunicação
Eletronuclear	Eletronuclear
Embratel	Empresa Brasileira de Telecomunicações S.A.
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Ence	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPE	Empresa de Pesquisa Energética
EPV	Programa Educar para Valer
ETS	Educational Testing Service
Faced	Faculdade de Educação
Facha	Faculdade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso
Fadep	Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fase	Faculdade Arthur Sá Earp Neto
Fasfil	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
FCP	Fundação Cultural de Petrópolis
FDC	Fundação Dom Cabral
FDD	Fundo de Defesa de Direitos Difusos
Feac	Fundação Esporte Arte Cultura
Febrasgo	Federação Brasileira das Sociedades de Ginecologia e Obstetrícia
FEHMIG	Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fipe	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FLIP	França, Luxemburgo, Itália, Portugal e Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMS	Fundação Municipal de Saúde da Prefeitura de Petrópolis
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
FUB	Fundação Universidade de Brasília
Funasa	Fundação Nacional de Saúde
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Game	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
Gife	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GRU	Guia de Recolhimento da União
GT	Grupo de trabalho
HCE	Hospital Central do Exército
Iapas	Instituto de Administração Financeira de Previdência e Assistência Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística,
Ibram	Instituto Brasileiro de Museus
IBTS	Instituto Brasil de Tecnologia da Saúde
ICT	Instituição Científica e Tecnológica
IdEA	Instituto de Estudos Avançados
Ideb	Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
Iede	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IES	Instituição de Educação Superior
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
IIEP	Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein
Imil	Instituto Milenium
Inamps	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
Inde	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação de Moçambique
Inea	Instituto Nacional do Ambiente

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inpi	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
Inspere	Instituto de Ensino e Pesquisa
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
Ipepo	Instituto Paulista de Estudo e Pesquisa Oftalmológicas
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares do Setor Público
Jeduca	Associação de Jornalistas da Educação
Lame	Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais
Lapp	Laboratório de Políticas Públicas
LCA	Letra de Crédito do Agronegócio
LCI	Letra de Crédito Imobiliário
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lepes	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
LSE	London School of Economics
Mare	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBL	Movimento Brasil Livre
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MED	Ministério da Educação de Angola
Metro	Companhia do Metropolitano do Rio de Janeiro
MinC	Ministério da Cultura
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MPC	Modo de Produção Capitalista
MPF	Ministério Público Federal
n./nº	número
NE	Nordeste
NEAB	Northern Examinations and Assessment Board
OAB	Ordem de Advogados do Brasil
OCC	Orçamento de Outros Custeios e Capital
OI	Organismo internacional
OM	Organismos Multilaterais

ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
p.	página
PAA	Plataforma de Apoio à Aprendizagem
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
Parc	Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração
PB	Paraíba
PcdoB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
Peic	Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor
Petrobras	Petróleo Brasileiro S.A.
Petrotur	Empresa de Turismo de Petrópolis
PI	Piauí
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy</i>
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pism	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PL	Partido Liberal
PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostragem Domiciliar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública
PPGPCSO	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PRD	Política de Responsabilização Docente
Preal	<i>Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe</i>
Prelac	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PRN	Partido Republicano Nacionalista
Proav	Programa de Apoio à Avaliação Educacional

Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
Proinfra	Pró-Reitoria de Infraestrutura
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Prominp	Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural
Proplan	Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
Pros	Partido Republicano da Ordem Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Raps	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade
RBAC	Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa
Refap	Refinaria Alberto Pasqualini
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Revalida	Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras
RI	Repositório Institucional
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RU	Restaurante Universitário
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Primária
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Seplag	Secretaria Municipal de Planejamento, Tecnologia e Gestão de Salvador, BA
Serla	Secretaria Estadual de Rios e Lagoas
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
Siaf	Sistema Integrado de Administração Financeira
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Sincov	Sistema de Convênios do Governo Federal
Sintrasem	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SJDF	Seção Judiciária do Distrito Federal
SOPH	Sociedade Portos e Hidrovias do Estado de Rondônia
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SUS	Sistema Único de Saúde
Susep	Superintendência de Seguros Privados
Talis	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TCH	Teoria do Capital Humano
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TCU	Tribunal de Contas da União
Telaima	Telecomunicações de Roraima S.A.
Teleacre	Telecomunicações do Acre S.A.
Telebrasil	Telecomunicações de Brasília S.A.
Telemat	Telecomunicações do Mato Grosso S.A.
Telepara	Telecomunicações do Pará S.A.
Telepisa	Telecomunicações do Piauí S.A.
Telergipe	Telecomunicações de Sergipe S.A.
Telerj	Telecomunicações do Rio de Janeiro S.A.
Teleron	Telecomunicações de Rondônia S.A.
Telesm	Telecomunicações do Mato Grosso do Sul S.A.
Terce	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
TPE	Todos Pela Educação
Transpetro	Petrobras Transporte S.A.
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAN	Universidade Agostinho Neto
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UGF	Universidade Gama Filho
Unaerp	Universidade de Ribeirão Preto
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uniban	Universidade Bandeirante de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimes	Universidade Metropolitana de Santos
Unirio	Universidade do Rio de Janeiro
Usaid	United States Agency for International Development,
USG	Coordenação da Unidade de Sistemas de Gestão
USP	Universidade de São Paulo
USU	Universidade Santa Úrsula
v.	volume
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultados
Vest-Rio	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
WEI	<i>World Educations Indicators</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	32
1.1	JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA...	32
1.2	OBJETIVOS DE PESQUISA	36
1.3	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	36
1.4	ESTRUTURA DO TEXTO	38
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA PENSAR A FUNÇÃO DO FUNDO PÚBLICO E DO ESTADO BURGUESES NA CONSTITUIÇÃO DA REDE DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	41
2.1	OS MOTORES DE FUNCIONAMENTO DO FUNDO PÚBLICO	41
2.2	O ESTADO BURGUESES	52
3	A ALE NA AGENDA DA BURGUESIA: ABORDAGENS DA LITERATURA	65
3.1	COLETA DE MATERIAIS	65
3.2	ANÁLISE DO MATERIAL	65
3.2.1	Condicionantes políticos e econômicos da política de avaliação em Larga Escala	66
3.2.1.1	<i>A função do Estado burgueses na Política de Avaliação</i>	66
3.2.1.1	<i>As Reformas do Estado e a sua relação com a Política de ALE</i>	69
3.2.1.2	<i>O envolvimento da Sociedade Política na Política de ALE</i>	77
3.2.1.3	<i>A agenda econômica dos Organismos Multilaterais</i>	80
3.2.1.4	<i>Reformas empresariais e os meios de captura do fundo público pela burguesia</i>	92
3.2.2	Indutores da política de avaliação em larga escala	98
3.2.2.1	<i>Os aparelhos privados de hegemonia</i>	99
3.2.2.2	<i>Estudos sobre o CAEd</i>	113
3.3	SINTETIZANDO	128
4	COMPLEXO CAED: A PARTICULARIDADE DE UMA REDE DE AVALIAÇÃO NO PAÍS	134
4.1	A CONSTITUIÇÃO DO COMPLEXO CAED, A REDE DE AVALIAÇÃO E A SUA ESCALADA SOBRE O FUNDO PÚBLICO	134
4.2	O ARCABOUÇO JURÍDICO-INSTITUCIONAL DA REDE DE AVALIAÇÃO	172
5	MERCANTILIZAÇÃO, MERCADORIZAÇÃO E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: FINALIDADES DE UMA REDE DE AVALIAÇÃO NO PAÍS	182
5.1	A MERCADORIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	182

5.2	AS PARCERIAS DO CAED	189
5.2.1	Programa Aprender Valor	198
5.2.2	Educar Para Valer	208
5.2.3	Plataforma de Apoio à Aprendizagem	211
5.2.4	Parcerias Internacionais	212
5.2.5	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	216
5.3	A SUBSUNÇÃO DA EDUCAÇÃO À BURGUESIA.....	224
5.4	A FINANCEIRIZAÇÃO VIA REDE DE AVALIAÇÃO	233
5.4.1	Instituto Unibanco	245
5.4.2	Unesco.....	250
5.4.3	Banco Mundial	253
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
	REFERÊNCIAS	266
	ANEXO A – Receitas Projetos 2007	281
	ANEXO B – Receitas Projetos 2008	282
	ANEXO C – Receitas Projetos 2010	283
	ANEXO D – Receitas Projetos 2011	284
	ANEXO E – Receitas Projetos 2012.....	285
	ANEXO F – Receitas Projetos 2013.....	286
	ANEXO G – Receitas Projetos 2014	287
	ANEXO H – Receitas Projetos 2015	288
	ANEXO I – Receitas Projetos 2016.....	290
	ANEXO J – Receitas Projetos 2017	292
	ANEXO K – Receitas Projetos 2018	295

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

As políticas de avaliações externas e em larga escala (ALE) tornaram-se um fenômeno mundial e têm atraído o interesse de um conjunto de instituições e operadores, como governos nacionais, organismos internacionais (OI) e regionais, acadêmicos, governos “doadores” e empresas privadas que desejam entrar nesse nicho de mercado (UNESCO, 2019, p. 14). No Brasil, a literatura sinaliza que os debates em torno da implementação de um sistema de avaliação em larga escala surgiram no governo José Sarney (do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, 1985-1990), mais precisamente entre 1985 e 1986, no âmbito do Projeto Edurural, que, com financiamento do Banco Mundial (BM), visava avaliar as escolas das áreas rurais dos estados nordestinos. A partir de 1988, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep),¹ com a finalidade de comparar os resultados dos alunos beneficiados pelo Projeto em relação aos não beneficiados. Foi somente com as alterações da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que o Saep passou a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)² e o Projeto Edurural deixou de funcionar (ANJOS, 2013).

Para além da coordenação do Saeb, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ganha grande relevância no processo de consolidação das ALEs, por meio da instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (do Partido da Social-Democracia Brasileira – PSDB, 1995-2002), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, no governo Lula da Silva (do Partido dos Trabalhadores – PT, 2003-2010), e do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014,

¹ O ensino primário correspondia, à época, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e abrangia estudantes de 7 a 12 anos de idade.

² A mudança de nomenclatura de Educação Primária para Educação Básica envolveu uma maior abrangência de anos escolares para o determinado nível de ensino, correspondendo, aos oito (e posteriormente nove) anos do Ensino Fundamental e aos três anos de Ensino Médio.

instituído pela Lei nº 13.005/2014,³ no governo Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), que definiu a criação do Sistema Nacional de Avaliação. Mais recentemente, em 2020, no governo Bolsonaro (do Partido Liberal – PL, 2019-2022), outro ponto de destaque na política das avaliações em larga escala se deu no âmbito do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Novo Fundeb), que, a partir de determinados critérios,⁴ adotou o Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR).

Cabe-nos observar que a expansão da política de avaliação desenvolveu-se em paralelo com a Reforma do aparelho de Estado brasileiro da década de 1990, que

³ Consta da Lei 13.005 que: “Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. § 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles. § 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. § 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º. § 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação (BRASIL, 2014).

⁴ No art. 14º são estabelecidos os critérios do VAAR do Novo Fundeb: “Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei. § 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão: I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho; II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica; III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades; IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020; V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2020).

alocou a educação dentre os “serviços de interesse público” não exclusivos do Estado (BRASIL, 1995). Aquele contexto forneceu o ambiente propício para que agências de financiamento, como o BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), não só financiassem a criação de Centros de Avaliação pelo país mas também colocassem as avaliações como condicionantes de seus empréstimos e estabelecessem que sua formulação se daria externamente às redes de ensino. Contribuindo decisivamente para a formação de formuladores com a *expertise* necessária para uso das tecnologias da ALE, as avaliações foram utilizadas como eixo articulador na elaboração de currículos, material estruturado (apostilas, *softwares*, aulas ‘prontas’ e ambientes virtuais de aprendizagem), formação inicial e continuada de professores, financiamento e gestão, além de possibilitar a construção *rankings* (nacionais e internacionais) e o uso dos dados obtidos, segundo o interesse dos que detêm os resultados das avaliações. É nessa seara que, entre os anos de 1998 e 1999, o MEC, em parceria com o Banco Mundial, lançou um edital para estimular a criação de instâncias universitárias comprometidas com a ALE. Entre os projetos financiados ganha destaque como instância especializada na elaboração, aplicação, processamento, análise e devolução de avaliações em larga escala o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).⁵ Verificaremos que, nos últimos anos analisados em nossa pesquisa, este Centro arrecadou mais de R\$ 100 milhões anuais, a maioria proveniente de fundo público, um montante financeiro condizente com grandes empresas capitalistas.

O Complexo CAEd, no período 2007-2018, desenvolveu-se como um verdadeiro vencedor de licitações⁶ do mercado de avaliações e alcançou grande capilaridade na educação brasileira, ao implantar e estruturar as ALEs para diversas redes do país. A natureza jurídica desse Complexo está em constante metamorfose e uma robusta rede envolve seus formuladores, quadros ‘técnicos’, ocupantes de

⁵ Abordaremos com mais detalhes esse processo no quarto capítulo desta tese.

⁶ Boa parte das licitações das quais o CAEd participou e venceu entre 2015 e 2018 foi feita por meio de um consórcio, do qual participaram, além do próprio CAEd/UFJF, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Cesgranrio. Fazendo a análise dos documentos de licitações, verificamos que, em uma das licitações, a FGV foi substituída pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) e, a partir de 2019, a Cesgranrio começa a participar das licitações de forma autônoma. Em entrevista semiestruturada com um professor da UFJF, fomos informados de que o Consórcio fora idealizado por Manuel Palácios, de modo a garantir a continuidade do CAEd no mercado das avaliações externas após o Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016, que impichou Dilma Rousseff e levou Michel Temer (MDB) ao poder. De acordo com o entrevistado, a manobra teve participação ativa da então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, que viabilizara as barreiras que impunham obstáculos ao CAEd.

cadeiras no aparelho de Estado e financiadores, que se alternam em cargos da burocracia estatal e em organizações privadas, pondo em xeque o mito liberal de que as instituições estatais são neutras e mediadoras dos conflitos de classe, como se pairassem sobre as relações sociais de produção capitalistas. Pelo contrário, o Estado brasileiro tem natureza burguesa e, portanto, papel fundamental no estabelecimento de qualquer Rede de Avaliação.

Uma das figuras de destaque na pesquisa é a do Prof. Manuel Palácios da Cunha e Melo, fundador do CAEd/UFJF e, por vezes, seu coordenador-geral. Com uma biografia política extensa,⁷ Palácios ocupou funções no âmbito do MEC em gestões dos mais diversos espectros políticos partidários, com destaque para a nomeação e atuação à frente da Secretaria de Educação Básica (SEB) durante a gestão de Cid Gomes (do Partido Democrático Trabalhista – PDT) na pasta da educação (2015-2016) e para a presidência do INEP, em 2023, sob a gestão de Camilo Santana para o mesmo ministério (do Partido dos Trabalhadores - PT). As nomeações seriam o reconhecimento pelo trabalho que realizara junto ao CAEd na área de avaliação e medidas educacionais, no qual sua atuação recebeu destaque, inclusive rendendo-lhe a honraria de premiação, em razão de sua participação ativa na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, possui um forte caráter privatista e está atrelada à política de ALE.⁸ O foco do nosso estudo, porém, não é a minúcia interna/pedagógica do processo de avaliação. Localizamos e

⁷ Fundador do CAEd/UFJF, Palácios é formado em Engenharia de Telecomunicações, mestre em Ciências Políticas e doutor em Sociologia. Entre os anos de 2004 a 2007, atuou ativamente na Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC), primeiro em cargos administrativos no Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior até chegar ao cargo de Secretário da pasta, no período de 2006 a 2007, participando dos dois mandatos do governo Lula, inclusive na instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Durante o período de fevereiro de 2015 a maio de 2016, ou seja, do início do segundo governo Dilma (PT, 2015-2016) até o início do governo Temer (MDB, 2016-2018), o atual coordenador-geral do CAEd foi nomeado pelo então recém-empossado ministro da Educação, Cid Gomes, como secretário de Educação Básica. Na ocasião sua indicação foi creditada justamente ao trabalho que havia desenvolvido junto ao CAEd na área da avaliação e medidas educacionais. Outro ponto a analisar é que o fundador do CAEd se manteve como secretário da Educação Básica não só enquanto o ministro da Educação foi Cid Gomes (PDT) mas também com Janine Ribeiro (sem filiação partidária), Aloísio Mercadante (PT) e no início da gestão de Mendonça Filho (do Democratas – DEM). Em 2023, já no terceiro governo de Lula (2023-2026, Palácios assume a Presidência do Inep.

⁸ No mês de março de 2018, Manuel Palácios recebeu a Ordem Nacional do Mérito Educativo no Palácio do Planalto, em Brasília. Nessa premiação, foi destacada sua importância para a construção da BNCC durante o período em que esteve à frente da SEB/MEC, mostrando assim que, independentemente da coloração político-partidária no comando do aparelho de Estado, a agenda educacional a cumprir deve manter-se inalterada, inclusive no que diz respeito às avaliações externas.

tomamos o CAEd como caso exemplar para apreensão do fenômeno da rede das ALEs no período 2007-2018 e nos mobilizamos teórica, política e cientificamente buscando responder: como se constitui e qual a finalidade dessa rede no Brasil? O recorte temporal foi escolhido em razão de 2007 ser o ano que foi criado o Plano de Metas Compromisso 'Todos pela Educação', por meio do Decreto nº 6.094/2007, que também estabeleceu o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), no qual foi instituído o Ideb e definida uma série de compromissos e metas com a educação básica para estados e municípios até 2021. Já 2018 foi escolhido por ser a data em que começou a funcionar efetivamente o braço fundacional do Complexo CAEd (Fundação CAEd).

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa é compreender e explicar a constituição e a finalidade de uma Rede de Avaliação em Larga Escala no Brasil entre os anos 2007 e 2018. Desse objetivo mais geral decorrem os seguintes objetivos específicos: i) pesquisar o papel do Complexo CAEd na Rede de Avaliação em Larga Escala; ii) localizar as fontes de financiamento dos projetos do CAEd; iii) identificar os aparelhos privados de hegemonia (APH) e os intelectuais orgânicos que integram a Rede de ALE no país; iv) conhecer o *modus operandi* dessa Rede de ALE no país.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao realizar uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, assumimos que não podemos nos limitar a apresentar o fenômeno apenas como ele se manifesta ao mundo sensível, pela sua natureza aparente, pois desse modo não alcançamos a possibilidade de compreender a realidade concreta em que o objeto se insere e desprezamos a totalidade das determinações que o explicam. Assim, optamos por estruturar e balizar nossa pesquisa teórica, metodológica e politicamente à luz do referencial do materialismo histórico-dialético, no esforço de compreendermos a finalidade da Rede de ALE no Brasil, bem como de verificar qual a sua constituição. Nessa direção, concordamos com Evangelista e Shiroma (2015, p. 4):

Trabalhamos com categorias do materialismo histórico não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no

processo de construção do conhecimento sobre a realidade. Conquanto no início de uma pesquisa as categorias intelectivas possam não estar plenamente esclarecidas, sem elas o pesquisador corre o risco de resvalar na descrição e nela permanecer. A teoria social de Marx fornece um arcabouço teórico-metodológico para escapar deste estágio, tendo por suporte a crítica da economia política (MARX, 2003).

Iniciamos por uma revisão bibliográfica sobre o tema, ao lado de estudos de fundamentação teórica. Essas atividades nos possibilitaram a construção de um balanço de literatura e de um estudo de autores alinhados ao nosso referencial, que nos ofereceram lentes teóricas para compreendermos o fenômeno estudado. Entendemos que, desse modo, não se trata de tentar enquadrar a produção teórica na realidade, mas sim de deixar que ela nos mobilize dialeticamente a pensar e repensar a nossa própria empiria.

Ademais, nossa pesquisa também contou com uma vasta análise documental, que possibilitou a localização de fontes primárias de informação e a construção de um *corpus* documental de onde foram coligidos os dados empíricos sobre o nosso objeto. Em outros procedimentos, solicitamos, via Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Governo Federal, os contratos do CAEd no período delimitado para pesquisa. Com base em uma planilha⁹ com todos as receitas recebidas pelo CAEd no período analisado, selecionamos e solicitamos os contratos em que o CAEd foi representado pela UFJF e Fundação CAEd, consorciadas com uma ou mais instituições (Cesgranrio, FGV, Cebraspe) e Programas de Pós-Graduação. Além disso, localizamos o estatuto e as resoluções da UFJF que regulamentam a Fundação CAEd e os contratos do CAEd com instituições financeiras e Organismos Multilaterais (OM). Nesse sentido, afastamo-nos

[...] da ideia de que pesquisar política educacional corresponda necessariamente a avaliá-las. Não as estudamos para aferir se “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação, ou à eficácia da escola. Não pretendemos explicar a política em si, tomando-a em sua lógica interna autojustificadora porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, nos coloca o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção. Analisamos documentos procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade

⁹ Planilha obtida por meio do Portal de Acesso à Informação em 2019, presente nos Anexos desta tese e foco de análise no quarto capítulo.

que supere o modo de produção capitalista (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p. 2).

Particularmente em relação à política e à Rede de ALE, esclarecemos que não procuramos localizar todos os fatos, operadores, informações e produções a ela vinculados, mas sim apreendê-la em perspectiva de totalidade, abarcando as múltiplas determinações que a constituem.

Vimos, ao longo da pesquisa, sobretudo nas páginas e materiais do Complexo CAEd, que um conjunto de *slogans* e ideias-força são repetidos, levando-nos a levantar questões e problematizar o consenso que se pretende forjar (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015) ao seu redor. Nessa direção, colocamos luz sobre os processos de mercadorização e mercantilização da educação (ANDRADE; MOTTA, 2020) e, por conseguinte, da avaliação, que operam em sentido estrito na formação da força de trabalho e, em seu sentido ampliado, na manutenção da hegemonia burguesa, subsumindo a educação aos interesses dessa classe.

1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Este texto foi organizado em quatro capítulos, além desta breve introdução, de modo que pudéssemos criar as condições de análise do objeto de pesquisa, bem como responder à problemática enunciada, atendendo aos objetivos específicos descritos no início desta introdução, os quais são filiados ao nosso método de análise. É importante destacar que estamos chamando de *Rede de Avaliação* o processo pelo qual intelectuais orgânicos, instituições públicas ligadas ao aparelho de Estado e organizações privadas se relacionam e conectam para o estabelecimento da Política de Avaliação em Larga Escala. No que tange ao nosso estudo, valemo-nos das seguintes categorias e conceitos para orientar nossa análise teórica: ‘Estado’, ‘fundo público’, ‘contradição’, ‘capital-imperialismo’, ‘mercadoria’, ‘mercantilização e mercadorização da educação’, ‘sociedade civil’, ‘aparelho privado de hegemonia’, ‘capital’ e ‘valorização do valor’.

No segundo capítulo, intitulado *Pressupostos teóricos para pensar a função do fundo público e do Estado burguês na constituição da Rede de Avaliação em Larga Escala*, propomo-nos a explicitar ao leitor o aporte teórico de nossas análises quando nos referirmos ao Estado e ao fundo público. Na primeira parte, destacamos a origem do fundo público, sua apropriação pelo Estado e sua condição estrutural na

reprodução da força de trabalho, no mecanismo da dívida pública e em momentos de crise capitalistas. Na segunda parte, abordamos a discussão sobre o Estado em autores como Marx (2007, 2009, 2010, 2011, 2014, 2017a, 2017b), Lênin (1979, 2010), Engels (1980) e Gramsci (2000). Nessa parte, também apresentamos as razões de nossa filiação à corrente do pensamento que cunhou o conceito de *Estado burguês*. Localizamos os instrumentos utilizados por todo o aparato estatal, as questões envolvendo a sociedade civil, o papel do intelectual orgânico e a Reforma do Estado desencadeada em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare).

Para compor o terceiro capítulo, intitulado: *A política de ALE e a agenda do capital: abordagens da literatura*, selecionamos 25 produções (artigos, dissertações e teses) elaboradas no período 2007-2020, que foram apresentadas em dois grandes blocos: um abordando os efeitos políticos e econômicos da política de ALE e o outro segundo tratando dos indutores dessa política. Para o primeiro bloco, debruçamo-nos sobre a discussão acerca do Estado e de suas reformas, sobre a Sociedade Política, os OMs, o fundo público e as reformas empresariais na educação. Na segunda parte do capítulo, separamos as produções em dois subgrupos: um sobre os APHs que atuam na educação e o outro exclusivamente com as produções sobre o CAEd.

O quarto capítulo, denominado *Complexo CAEd: a particularidade de uma Rede de Avaliação no país*, está dividido em duas seções: a primeira traz a constituição do Complexo CAEd e como a instância contribui para a existência da Rede de Avaliação no país e para o avanço da burguesia sobre o fundo público, ao passo que o segundo versa sobre os arcabouços jurídico-institucionais da Rede de Avaliação a partir do relatório da Controladoria-Geral da União (CGU) sobre o CAEd e a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadep), bem como sobre a Portaria da UFJF elaborada em ‘resposta’ ao relatório da CGU. Registramos aqui que tomamos a liberdade teórica de denominar de *Complexo CAEd*, de forma abrangente, qualquer natureza jurídica com que o CAEd se apresente, seja na condição de Centro de Avaliação, Fundação ou como Programa de Pós-Graduação. Desse modo, selecionamos e analisamos cinco contratos do CAEd para verificar as especificidades jurídicas que lhe permitem participar de pregões e licitações.

No quinto e último capítulo, denominado *Mercantilização e mercadorização da educação: finalidades de uma Rede de Avaliação no país*, apresentamos a síntese empírico-teórica e a nossa tese. Nele, entabulamos um debate conceitual em torno dos conceitos de ‘mercantilização’ e ‘mercadorização’, em uma primeira seção, assim como as parcerias e os instrumentos apresentados pelo CAEd em sua página oficial na internet, além de algumas das expressões que denotam seus pressupostos filosóficos na sua segunda seção. E, por fim, na última seção, abordamos os processos, em torno do nosso objeto, de subsunção da educação pela burguesia, com atenção especial para a atuação dos APHs. Apresentamos também, graficamente, os sociogramas que evidenciam as relações encontradas no percurso da pesquisa, identificando os operadores/formuladores-chave, as instituições e as organizações que compõem a Rede de Avaliação, de modo a refletir sobre a relevância desta no contexto da relação entre público e privado, que é expressa na política de ALE, em sua condição estratégica para a burguesia obter valorização do valor por meio da educação pública no Brasil.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA PENSAR A FUNÇÃO DO FUNDO PÚBLICO E DO ESTADO BURGUESES NA CONSTITUIÇÃO DA REDE DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos sobre duas questões fundamentais, que permeiam toda nossa pesquisa: o fundo público e o Estado. Nossa intenção é organizar uma discussão conceitual sobre os *motores* do fundo público, buscando identificar o que o compõe, sua natureza e as contradições no seu uso a partir da luta de classes, assim como a sua relação com as crises capitalistas. Na segunda parte, buscamos expor uma base teórica para compreender a natureza do Estado burguês e adensar a análise de seus mecanismos operativo-funcionais, que lhe colocam a serviço da classe dominante e como expressão superestrutural da sociedade capitalista.

2.1 OS MOTORES DE FUNCIONAMENTO DO FUNDO PÚBLICO

Nesta seção, procuramos conceituar as principais características da constituição do fundo público e suas relações com o circuito ampliado do valor, partindo de discussões conceituais sobre o fenômeno até compreender o que o compõe e quais suas contradições internas à luz da luta de classes, que vão desde reivindicações de políticas sociais para classe trabalhadora até a função de contrarrestar a queda da taxa de lucro nas crises capitalistas. Iniciando por uma questão mais conceitual, citamos Fontanelli (2020) para explicar que

O fundo público se constitui a partir da punção compulsória - na forma de impostos, contribuições e taxas - da mais-valia socialmente produzida, ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para desempenho de múltiplas funções. Com a captação dos impostos pagos direta e indiretamente, o fundo público agrega grandes montantes de valor e, diante da financeirização da riqueza, os mercados financeiros passam a disputar cada vez mais por seus recursos, impedindo a expansão dos direitos sociais. (FONTANELLI, 2020, p. 166).

Nota-se que Fontanelli (2020) não somente aponta aquilo que constitui o fundo público como vai além e descreve o mecanismo de financeirização da riqueza, por meio do papel ativo dos mercados financeiros na captura desse fundo, denotando o

lugar de classe que envolve a sua estrutura. Todavia, o fundo público também é expressão da luta de classes, tendo em vista que

[...] participa do processo de rotação do capital e realiza mediações na própria repartição da mais-valia, tendo em vista a disputa realizada pelos vários grupos presentes na sociedade: burgueses, cada vez mais dependentes desta espécie de retorno mediado pelo Estado, progressivamente comprometido a assegurar as condições gerais de produção, e a classe trabalhadora que também disputa fatias do fundo público na forma de salários indiretos (políticas sociais) ou de bens públicos. (FONTANELLI, 2020, p. 167).

Vamos entrar no debate acerca do Estado na próxima seção, mas o que fica claro com Fontanelli (2020) é que o fundo público é almejado pelas duas classes fundamentais. Enquanto, no lado do trabalho, o fundo público entra no subsídio das políticas sociais, assumindo as funcionalidades de um *salário indireto*,¹⁰ no que tange à participação na reprodução do capital, a autora remete aos estudos de Behring (2010) e Salvador (2010) para pontuar que

[...] o fundo público atua na reprodução do capital, retornando para os segmentos capitalistas nos momentos de crise e garantindo a reprodução da força de trabalho, a exemplo da implementação de políticas sociais. Complementarmente, Salvador (2010) afirma que a característica comum a todas as crises financeiras dos últimos trinta anos é o comparecimento do fundo público para socorrer instituições financeiras falidas durante as crises bancárias, à custa dos impostos pagos pelos cidadãos. (FONTANELLI, 2010, p. 166).

É interessante notar que essa característica evidenciada por Fontanelli (2020) e Salvador (2010) ao mencionar o fato de que o fundo público sempre teve papel importante na rotação do capital¹¹ e na gestão das crises, é destacada com maior ênfase ainda por Behring (2010), que localiza esse lugar exponenciado em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZAROS, 2009). Nesses contextos, o fundo desempenha a função de contra-arrestar a queda tendencial da taxa de lucros,¹²

¹⁰ Mais adiante, com Oliveira (1988), versamos mais detidamente sobre a composição do assim chamado *salário indireto*, mas é mister destacar a presença do fundo público na reprodução da força de trabalho e dos gastos sociais como elemento estrutural do capitalismo, pois ocupa um papel relevante na articulação das diversas políticas sociais (como as de educação e, conseqüentemente, de avaliação) e como mantenedor do capital (FONTANELLI, 2010).

¹¹ Behring (2010) destaca que a importância do fundo público se dá, “Contudo, [por] seu papel, seja num nível microeconômico, seja no contexto da reprodução ampliada, [que] é o de fazer rotar, digase alimentar, a metamorfose ou o incessante metabolismo, como prefere Mézaros (2002)” (BEHRING, 2010, p. 158).

¹² Sucintamente, Fontanelli (2020) assevera que “[...] o crescimento gradual do capital constante proporcionalmente maior ao capital variável tem necessariamente como resultado uma queda gradual na taxa de lucro, haja vista a queda progressiva do capital variável (força de trabalho humana) em relação ao capital constante (meios de produção)” (FONTANELLI, 2020, p. 161).

figurando, segundo Behring (2010, p. 176), como “[...] partícipe do sistema nacional de crédito, como seu garantidor último, condição em que é chamado a atuar em caso de crise, injetando dinheiro no sistema, gerindo os riscos”. Em outro trabalho (BEHRING, 2010a), a autora destaca que, na rotação,

[...] o fundo público - que se compõe de recursos compulsória e desigualmente extraídos dos trabalhadores e das corporações, penalizando os primeiros (BEHRING, 2010; SALVADOR, 2010a e 2010b) - atua nos processos de incremento da metamorfose da mercadoria em dinheiro (BEHRING, 2010, p. 176).

Uma das formas principais com que o fundo público atua nessa metamorfose da mercadoria em dinheiro é justamente a forma que nos interessa apreender na análise do fenômeno da Rede de Avaliação: as compras das mercadorias relacionadas à avaliação educacional realizadas pelo Estado, uma vez que estas não se limitam à tecnicidade de seu conteúdo, pois também expressam a natureza de classe do Estado burguês, tendo em vista o conteúdo político de suas ações.

Aqui é necessário retomar um pressuposto de Marx (2017) no Livro I d’*O Capital*, visto que não se trata de as mercadorias se tornarem comensuráveis por meio do dinheiro, mas,

[...] ao contrário, é pelo fato de todas as mercadorias, como valores, serem trabalho humano objetivado e, assim, serem, por si mesmas, comensuráveis entre si, que elas podem medir conjuntamente seus valores na mesma mercadoria específica e, desse modo, convertê-la em sua medida comum de valor, isto é, dinheiro. O dinheiro como, medida de valor, é a forma necessária de manifestação da medida imanente de valor das mercadorias: o tempo de trabalho. (MARX, 2017, p. 169).

Retomando a questão do chamado *salário indireto*, Oliveira (1988) afirma que este se caracteriza por ser uma tendência histórica de longo prazo no sistema capitalista, no qual algumas sociedades nacionais buscaram “[...] a expulsão desses custos do ‘custo interno de produção’ e sua transformação em socialização dos custos [...]” (OLIVEIRA, 1988, p. 10). É interessante observar, seguindo a lógica do autor, que, mesmo sendo expressão da luta de classes, o *salário indireto* também alimenta o capital, tornando-se uma alavanca para o crescimento dos mercados, visto que as políticas sociais custeadas por este significam uma correspondente liberação do *salário direto* para alimentar o consumo em massa, sobretudo de bens duráveis. Oliveira (1988) chega a apontar que, justamente em razão dessa característica junto

à reprodução da força de trabalho, a presença do fundo público cumprindo tal função é estrutural e insubstituível no capitalismo contemporâneo.

Ressaltamos o papel crucial assumido pelo fundo público no processo de rotação do capital. Com dedicação especial de Engels para organização e edição dos manuscritos marxianos que deram origem ao Livro II d'O *capital*, a rotação de um capital específico é abarcada por Marx e Engels como sendo o movimento cíclico que o capital faz depois de efetuadas suas sucessivas transações/metamorfoses e de seu retorno ao ponto de partida, podendo ser medido pela soma de seu tempo de produção com o seu tempo de curso. Portanto,

É o tempo transcorrido desde o momento em que se desembolsa o valor de capital numa determinada forma até o momento em que o valor de capital em processo retorna a seu ponto de partida, em sua determinada forma inicial. (MARX, 2014, p. 235).

Ora, se temos em Marx (2014) que todo caráter da produção capitalista é determinado pela valorização do valor-capital adiantado e, quanto mais o tempo de circulação tender a zero, maior torna sua produtividade e autovalorização, obviamente, quando se opera com o fundo público para acelerar a rotação do referido capital, em quaisquer situações, aumenta-se automaticamente sua produtividade. Desse modo, concordamos com Behring (2010) acerca do fato de que, nesses casos, o fundo público se comporta como crédito ao pressionar a aceleração do capital, seja na esfera da produção, seja na esfera da circulação.

O crédito é um elemento que vai ganhando destaque na análise marxiana à medida que avança na sua compreensão da rotação do capital. Isto porque o crédito se constitui em capital adicional a ser mobilizado para a gestão da escala da produção, para adiantamento do capital variável, para renovação do capital fixo, e eleva a “capacidade funcional da massa monetária efetivamente em funcionamento” (MARX, 1984, v. II, p. 255) (BEHRING, 2010, p. 165).

Tendo-se em vista a lei do *valor* e seguindo-se com o raciocínio estrito à dinâmica funcional da sociedade burguesa, há de se questionar o seguinte fato: se assume esse papel de crédito, então, conseqüentemente, o fundo público deixa uma dívida e cria um desfalque financeiro nos cofres estatais. Também é de se questionar o fato a existência de credores privados do Estado que assumem essa condição para que o Estado possa operar.

Marx no Livro I d'O *Capital*, mais especificamente no 24º capítulo, que versa sobre *A assim chamada acumulação primitiva*, afirma que “[...] a única parte da assim

chamada riqueza nacional que realmente integra posse coletiva dos povos modernos é... sua dívida pública” (MARX, 2017, p. 824), contrastando irônica, proposital e dialeticamente com a *cellula mater* da sociedade do capital, que é a propriedade privada. No transcorrer do capítulo, o autor destaca que o sistema de crédito público teve suas origens na Idade Média, em Gênova e Veneza, posteriormente se alastrando por toda a Europa no período manufatureiro, com grande aval do sistema colonial e servindo de impulso para o estabelecimento do capitalismo industrial. Em certa monta, para não deixar dúvidas de que o mecanismo da dívida não é uma anomalia, mas sim fruto das relações sociais de produção capitalistas, independentemente da forma de governo ou da gestão estatal, Marx afirma que “[...] A dívida pública, isto é, a alienação [*Veräusserung*] do Estado – seja ele despótico, constitucional ou republicano – imprime sua marca sobre a era capitalista” (MARX, 2017, p. 824).

Desse modo, encontra-se no mecanismo da dívida pública a condição para que esta vá se transformando quase como “fada madrinha da acumulação”, dotando o dinheiro de capacidade aparentemente criadora,¹³ como se fosse uma “varinha de mágica” (MARX, 2017), uma vez que,

Na realidade, os credores do Estado não dão nada, pois a soma emprestada se converte em títulos da dívida, facilmente transferíveis, que, em suas mãos, continuam a funcionar como se fossem a mesma soma de dinheiro vivo. Porém, ainda sem levarmos em conta a classe de rentistas ociosos assim criada e a riqueza improvisada dos financistas que desempenham o papel de intermediários entre o governo e a nação, e abstraindo também a classe dos coletores de impostos, comerciantes e fabricantes privados, aos quais uma boa parcela de cada empréstimo estatal serve como um capital caído do céu, a dívida pública impulsionou as sociedades por ações, o comércio com papéis negociáveis de todo tipo, a agiotagem, numa palavra: o jogo da Bolsa e a moderna bancocracia. (MARX, 2017, p. 824-825).

¹³ Ainda que Marx (2017, p. 824) se refira ao fato de que é com a dívida pública que dota-se uma “[...] força criadora no dinheiro improdutivo e o transforma, assim, em capital, sem que, para isso, tenha necessidade de se expor aos esforços e riscos inseparáveis da aplicação industrial e mesmo usurária”, o que autor quer reportar como pano de fundo dessa discussão são as características do *capital portador de juros* (que vamos abordar mais à frente, quando tratarmos da crise do capital em nosso texto). Nas palavras de Silva (2010, p. 213), “Se no tempo de Marx o crédito era essencial para garantir a produção capitalista - e era um recurso acessível aos capitalistas funcionantes para o investimento produtivo -, atualmente sua função está também em contrarrestar a superprodução e permitir a realização do valor [...] Quando o capital portador de juros passa a operar com a especulação, com a acumulação futura, descolada de sua base real, material, como no caso dos títulos públicos, tem-se o *capital fictício*, que se orienta daquela forma de capital” (SILVA, 2010, p. 213).

Se, por um lado, a moderna *bancocracia* que Marx apontava já prosperava em meados do século XIX, agora, no capitalismo contemporâneo, ela não só determina uma fração burguesa hegemônica como também estabelece uma forma social totalmente atrelada à financeirização da vida social.¹⁴ Uma das condições para o seu funcionamento é justamente o mecanismo da dívida pública, que punciona a riqueza do fundo público para a esfera financeira.

Fontanelli (2010, p. 174) observa que o aumento do endividamento público em razão do sistema de Bretton Woods¹⁵ proporcionou

[...] o aparecimento de uma classe de credores estatais que subtrai grandes quantias do montante advindo da coleta de impostos. Os títulos da dívida pública tornaram-se a base essencial do mercado financeiro, convertendo-se em fonte de poder dos fundos de investimento e sobrecarregando o capital fictício.

A autora ainda identifica que este cenário de demasiado endividamento remonta à década de 1970, quando a excessiva oferta de crédito em condições candentes ao setor financeiro serviu de impulso à industrialização e construção de megaprojetos de infraestrutura (energia elétrica, telefonia, transporte, siderúrgicas etc.) em países latino-americanos e africanos da periferia do sistema capitalista. Dessa forma, a despeito da justificativa de ter sido o motor do desenvolvimento nesses países, o mecanismo da dívida serviu e serve sobremaneira para espoliação da classe trabalhadora, por meio da existência de uma marca regressiva no sistema tributário e uma correspondente alimentação dos bolsos da burguesia financeira, causada pela valorização do capital portador de juros.

¹⁴ Fontanelli (2020, p. 174) aponta que “A dívida pública aparece como alternativa aos países cujos recursos estatais não são capazes de financiar o cumprimento de direitos sociais, desenvolvimento econômico sustentável e investimentos ampliados. Contudo, ao invés de complementar o capital estatal disponível, tornou-se o *modus operandi* do sistema capitalista em sua fase financeirizada. Correspondendo às obrigações assumidas pelo Estado em âmbito federal, estadual e municipal e por entidades do setor público, a dívida pública pode ser adquirida direta (pelo próprio Estado) ou indiretamente (por meio de obrigações financeiras contraídas em favor de terceiros, empresas ou entidades financeiras públicas e privadas)”.

¹⁵ Em nossa dissertação (LIMA, 2018, p. 66), recorrendo a Montañó e Duriguetto (2011, p. 152), apresentamos como síntese “[...] que com o intuito regular a nova ordem mundial, no período pós 2ª Guerra Mundial, o acordo de Bretton Woods foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer as regras para as relações comerciais financeiras entre 44 nações aliadas (incluindo o Brasil como membro fundador) que estiveram presentes na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Criam-se a partir desse acordo instituições financeiras e organizações internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que mais tarde seria o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, inclusive o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) [...]”.

O debate sobre o fundo público, majoritariamente, é conduzido nas instâncias midiáticas, jornalísticas, acadêmicas e parlamentares como se fosse uma questão meramente técnica, sob um véu de neutralidade, descolada das relações sociais vigentes. Os discursos hegemônicos vão desde a simples qualificação do financiamento das políticas sociais como *gasto* até a evocação dos mantras da responsabilidade fiscal, ao se apontar para ajustes na busca de uma assim idealizada ‘forma eficiente e responsável’ de gerir o orçamento. Nesse sentido, o debate proposto favorece o entendimento de que

[...] todas as pessoas que, de alguma forma, pagam impostos são vistas em pé de igualdade, tanto do ponto de vista da contribuição quanto da capacidade de definição de na forma como deve-se dar seu dispêndio.

Essa perspectiva, de alguma maneira, estimula o entendimento de uma suposta neutralidade no que diz respeito a esses gastos e acarreta uma limitação do debate, o qual fica restrito a uma preocupação em reduzir o desvio de recursos e a uma necessidade de adequação entre receitas e despesas. Como se o problema fosse “saber gastar”, ou seja, administrar a escassez, o problema da tributação e do orçamento é tratado sem considerar o conteúdo político que está por trás dessas afirmações. (BRETAS, 2010, p. 100-101).

Em suma, dada a correlação de forças existentes, a dívida ‘pública’, que foi contraída, inclusive, para o estabelecimento de determinados capitais específicos, vem sendo paga pela classe trabalhadora por meio da imposição do assim chamado ‘ajuste fiscal’ pelos ideólogos burgueses. A perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, o aumento exponencial do desemprego, o desmonte do sistema público de saúde, os cortes nos orçamentos da educação e a precarização das condições de vida são algumas das expressões concretas do ajuste fiscal.

Ao longo dos últimos onze anos, comprometendo valores que abarcaram entre 38,27% e 50,78% do orçamento federal,¹⁶ a dívida pública, que sequer passou por uma auditoria que atestasse sua conformidade com as regras estabelecidas pela sociabilidade burguesa, é o principal meio com que o Estado direciona recursos para o capital em detrimento dos interesses dos trabalhadores (BRETAS, 2010). A título de

¹⁶ No site da Auditoria da Dívida Pública (<https://auditoriacidada.org.br/categoria-conteudo/graficos/>), encontram-se gráficos acerca do Orçamento Geral da União (Executado) na série histórica de 2011 a 2021. O ano de menor proporção dívida/PIB foi 2019 (38,27% do orçamento), e o maior 2021 (50,78%). Em valores nominais, o montante pago a título de juros e amortização da dívida cresceu quase três vezes na série histórica, saltando de R\$ 708 bilhões em 2011 para R\$ 1,96 trilhão em 2021.

informação, Bretas (2010) localizou um estudo de Maria Lúcia Fatorelli Carneiro¹⁷ acerca da carga tributária no período de 1995 a 2005, que concluiu que “[...] praticamente todo o aumento de carga tributária ocorrido nos últimos anos foi destinado ao cumprimento da meta de superávit primário” (CARNEIRO, 2007, p. 147). No caso brasileiro, dois dos mecanismos ‘técnicos’ utilizados sob o manto do discurso da neutralidade para realizar essa transferência do fundo público para os capitalistas financeiros são a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)¹⁸ e a Desvinculação do Recurso da União (DRU). Acerca destes últimos, Bretas (2010, p. 113) afirma que

[...] podemos destacar diversos mecanismos, criados no governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1994 a 2000, com o objetivo de favorecer o pagamento de juros e, portanto, a rentabilidade auferida na esfera financeira. Dentre eles destacamos: os juros altos, a definição de metas de superávit primário, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e a Desvinculação de Recursos da União (DRU). Medidas que favorecem a alocação de boa parte dos recursos públicos no pagamento de juros e amortizações da dívida pública.

A DRU, por exemplo, permite que até 20% das receitas de contribuições sociais (excetuando as previdenciárias) - ou seja, parte significativa das receitas do orçamento da Seguridade Social - sejam desvinculadas e repassadas para o orçamento fiscal para ser destinadas às despesas, por exemplo, com o serviço da dívida, comprometendo os gastos com saúde, assistência social e previdência social. Para se ter uma ideia do montante de recursos, de 2007 a 2010, a DRU desvinculou R\$ 195,3 bilhões, segundo dados divulgados no site do Senado Federal.

Os grandes beneficiados por essas medidas podem ser identificados quando examinamos os principais credores do Estado, ou seja, os que detêm os títulos da dívida pública e que, portanto, têm acesso aos recursos públicos por meio do pagamento dos juros da dívida [...] mais de 70% dos títulos da dívida pública estão sob o poder de Instituições Financeiras (31,5%), Fundos de Investimento (25,3%) e Fundos de Previdência (15,4%). Estes têm acesso a parcelas expressivas do fundo público e é na garantia de seus interesses de classe que muitos recursos são drenados das políticas sociais para assegurar os compromissos assumidos com a dívida.

Em suma, com a DRU são alocados recursos para formação de superávit primário,¹⁹ que são transferidos para financiar a dívida pública às custas das políticas sociais. Esse movimento faz com que o caso da DRU seja extremamente ilustrativo

¹⁷ Contadora com experiência em economia e administração tributária, Maria Lúcia Fatorelli Carneiro é a atual coordenadora nacional da Auditoria Cidadã da Dívida. Segundo seu lattes, desde 2001, apresenta relevantes estudos sobre a dívida pública brasileira.

¹⁸ Atendendo às condicionalidades da agenda do FMI par ao Estado brasileiro, a LRF (Lei Complementar nº 101/2020) estabelece um conjunto de obrigações e controles fiscais para estados e municípios brasileiros, impondo a estes um conjunto de sanções quando descumpridas. Um dos seus principais pontos é que o financiamento público somente pode se expandir quando vir de uma fonte de financiamento correlata.

¹⁹ Suscintamente *superávit primário* é o saldo primário das contas públicas (arrecadação subtraindo os gastos / investimentos públicos), excluindo os juros e reposição inflacionária. Quando ocorre *superávit primário*, a diferença de valor é utilizada para quitar o montante da dívida pública.

do ponto de vista político, visto que é a materialização contábil das escolhas de classe no orçamento do Estado burguês, driblando, inclusive, seu ordenamento constitucional.²⁰ Se, com a DRU, vimos a materialização das escolhas de classe com relação ao fundo público serem direcionadas para os credores da dívida pública, quando ocorrem momentos de *déficits* fiscais ou qualquer outra disfunção que possa dar origem às assim chamadas *crises cíclicas do capital*, a natureza de classe do Estado fica ainda mais evidente, visto que, a depender do tempo histórico em questão, assim como do recorte teórico e das opções metodológicas utilizadas, o fundo público pode ser apontado, em alguns momentos, como causador e, em outros, como sanador das crises do Estado.

Marx (2014) compreende as crises capitalistas como crises de superprodução,²¹ visto que são desencadeadas no momento em que

[...] todas as contradições da produção burguesa eclodem, fazendo aparecer abalos menores, que estavam dispersos e isolados. É nesse momento que expressa de forma contundente a tendência de produzir em limites superiores às forças produtivas, sem considerar os limites do mercado, dos meios de pagamento disponíveis, e satisfazendo mediante as necessidades dos produtores (Ibidem, p. 167). Os papéis, letras, títulos, ou seja, a forma monetária nas suas mais variadas vestes, tornam mais complexas as expressões da crise, mas suas razões devem ser buscadas nos elementos que engendram a superprodução, diga-se o bloqueio da rotação do capital, que paralisa seu fim último: a acumulação de capital. (BEHRING, 2010, p. 170-171).

Concomitante às relações causais que engendram a superprodução que Behring (2010) aponta, existe uma relação escamoteada: o incremento do crédito e a aparência de que a crise no “[...] mundo das finanças fosse uma forma desviante do capitalismo e não uma forma essencial” (BEHRING, 2010, p. 175). Não à toa, essa forma de capital (capital portador de juros) foi caracterizada por Marx (2017) como a “forma mais alienada e mais característica” do capital, central na determinação das relações sociais, em razão de ser privilegiada durante a destinação do fundo público

²⁰ Ribeiro e Salvador (2018 p. 77) explicam que “As políticas que compõem a seguridade social – saúde, previdência e assistência social –, e a política de educação possuem vinculação orçamentária obrigatória, que foi uma conquista na Constituição Federal (CF) de 1988. Essa vinculação orçamentária se traduz por fontes tributárias exclusivas para o financiamento como é o caso das políticas sociais que integram a seguridade social no orçamento da União, que têm asseguradas as contribuições sociais determinadas no artigo 195 da CF. Outra forma de vinculação dos recursos orçamentários são os gastos mínimos obrigatórios que são determinados para todos os entes da federação, no caso das políticas de educação e saúde”.

²¹ “Acumulação de mercadorias em grandes quantidades é o resultado de uma paralisação da circulação ou de superprodução” (BEHRING, 2015, p. 156)

do país e, inclusive, conduzir à superacumulação²² (SILVA, 2010). Refutando essa forma aparentemente autônoma do capital portador de juros, Silva (2010) assume que

O valor de uso do capital que porta juros é ser utilizado como capital, impulsionando a produção de valor através do *capitalista funcionante*, aquele que investe diretamente no processo produtivo, que compra meios de produção e matéria prima e ao final do processo de produção obtém uma nova mercadoria, acrescida de valor - por meio da mão do trabalhador, pois só o trabalho vivo cria mais valor. Se o lucro é o valor de uso da mercadoria, o juro só pode ser a remuneração pela utilização, logo, parte dele. É ele que torna essa mercadoria capital (SILVA, 2010, p. 212).

No campo das determinações, as questões também são complexas. Nesse caso, sem a pretensão de nos aprofundar nas características macroeconômicas de todo o aparato que envolveu o declínio do Estado de Bem-Estar Social (Ebes) na Europa, por exemplo, e a adoção das políticas neoliberais na sua gestão, podemos examinar especificamente a crise desse modelo econômico, político e social para compreender o papel desempenhado pelo fundo público. É interessante observar os impactos e as consequências da internacionalização produtiva para a economia capitalista. Oliveira (1988) aponta que, em razão de, no Ebes, considerado o modelo anterior, o fundo público ter sido utilizado como motor para a reprodução do capital e da força de trabalho dentro de limites territoriais nacionais, em um contexto de crescimento da internacionalização produtiva e financeira, boa parte dessa circularidade nacional é dissolvida. O autor argumenta que o padrão de financiamento público não possui a mesma condição de desterritorialização alcançado pelo investimento e a renda:

Em outras palavras, a circularidade anterior pressupunha ganhos fiscais correspondentes ao investimento e à renda que o fundo público articulava e financiava; a crescente internacionalização retirou parte dos ganhos fiscais, mas deixou aos fundos públicos nacionais a tarefa de continuar articulando e financiando a reprodução do capital e da força de trabalho. Daí que, nos limites nacionais de cada uma das principais potências industriais desenvolvidas, a crise fiscal ou "o que um ganha é o que o outro perde" emergiu na deterioração das receitas fiscais e parafiscais (previdência social, por exemplo), levando ao déficit público. O anterior fica muito claro quando se pensa numa multinacional com antenas em vários países: o país-sede original não é contemplado com retornos fiscais e parafiscais proporcionais ao investimento e renda (inclusive salários) gerados alhures por filiais das multinacionais, enquanto o financiamento público que tenta articular a demanda efetiva continua circunscrito a sua territorialidade. Em países como os Estados Unidos, certas atividades das multinacionais, substituindo suas

²² Behring (2010) recorre a Bensaïd (2009) e afirma que a “[...] ‘saturação do mercado (superprodução) e superacumulação do capital são o verso e reverso de um mesmo fenômeno’ (BENSAÏD, 2009, p. 13), e quando se encontram no espaço e no tempo produzem cataclismas” (BEHRING, 2010, p. 172).

próprias produções internas, deixam ao fundo público nacional os encargos de financiar a reprodução do capital e da força de trabalho (incluindo o seguro-desemprego), o que gera uma crescente incompatibilidade entre o padrão de financiamento público e a internacionalização produtiva e financeira. Nasceu exatamente dos países em que essa performance de suas próprias multinacionais é mais acabada, Estados Unidos e Inglaterra, a reação conservadora contra o Estado-Providência, pondo o acento nos gastos estatais para a produção de bens e serviços sociais públicos. A reação Thatcher e Reagan, que, procurando cortar ou diminuir a carga fiscal e parafiscal (impostos e previdência social), fiou-se num comportamento neovitoriano de empresas e famílias, utilizando — presumia-se — o alívio daquelas cargas para fazer voltar à tona o impulso de investimento e o consumo privados (OLIVEIRA, 1988, p. 13).

Ainda que as medidas anticíclicas para a crise do capital sejam impostas pela burguesia, das mais diversas maneiras, por meio de seu Estado,²³ uma das formas mais recorrentes com que esta se expressa é o endividamento dos Estados, solução sustentada às custas de planos de austeridade e de punção fiscal sobre a classe trabalhadora, gerando um custo social altíssimo (BEHRING, 2010), como vimos com a DRU e as recorrentes contrarreformas dos últimos cinco anos.²⁴ Uma constatação na obra de Oliveira (1988, p. 11), que utilizamos como referência metodológica, é que, quando se menciona crise do Estado-Providência, geralmente se adota a perspectiva da classe burguesa, pois esse apontamentos dizem respeito mais “[...] à produção de bens sociais públicos e menos à presença dos fundos públicos na estruturação da reprodução do capital, revelando pois um indisfarçável acento ideológico na crítica à crise”. Assim, quando abarcamos teoricamente a crise do Estado, faz-se necessário localizarmos o lugar de classe que postula determinado autor, visto que a questão não só deflagrará determinados diagnósticos mas também, principalmente, os seus prognósticos, afinal quem entra em crise – e de natureza estrutural – é o capital, e não o Estado. Os autores citados nesta seção colocam em questão o fato de que os abalos na rotação do capital encontram no suporte do fundo público um possível

²³ Behring (2015, p. 174) aponta que: “Como tendência que se impõe e se torna visível pela sua negação, ou suas causas contrariantes (BEHRING, 2010), a reação burguesa a sua crise vem por meio dos seguintes expedientes: aumento da exploração do trabalho pela reestruturação produtiva, na busca pelo aumento da taxa de mais-valia; pelo movimento predatório imperialista, que permite explorar o diferencial de produtividade do trabalho e baixar os custos das matérias primas, reprimarizando inclusive alguns países, tendo em vistas as suas vantagens comparativas e sustentação no mercado mundial, como é o caso do Brasil (GONÇALVES; FILGUEIRAS, 2007; FONTES, 2010); pela interveniência no sentido de acelerar a rotação do capital, acionando a publicidade, do marketing, o crédito e a gestão ótima dos estoques de mercadorias, a obsolescência planejada das mercadorias [...]”.

²⁴ Nos últimos cinco anos, vimos na conjuntura política um conjunto de contrarreformas modificando o ordenamento fiscal, arrecadatário e o uso de recursos por parte do Estado: a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista e, talvez a mais emblemática, a estipulação do “Teto de Gastos”, a qual congelou por 20 anos o investimento público, em favor do *superávit primário*.

estancamento para a crise gerada. Ou seja, esses autores não colocam em questão a não interferência estatal apregoada pelo *ideário neoliberal*, mas sim à qual classe se destinam tais recursos.²⁵ A própria explicação clássica para a eclosão das crises vai nessa direção, visto que a queda tendencial da taxa de lucro, explicada pelo crescimento gradual de capital constante em relação ao capital variável, levando a uma queda deste em relação ao primeiro, somente repõe a questão de que o fundo público é um elemento fundamental em causa contrariante a esse fenômeno de crise. Se, para Marx, os períodos de crise são a antessala de um grande investimento novo no ciclo de rotação (BEHRING, 2010), com a interferência desse Estado de classe, tornam-se o momento em que a crise implica mudança, entre os capitalistas, dos proprietários da riqueza socialmente produzida.²⁶

Nesse sentido, debruçarmo-nos sobre o que caracteriza esse Estado burguês, qual sua natureza e suas relações com as classes fundamentais tornam-se fundamental para este estudo sobre o fundo público, com vistas a assentar os pressupostos teóricos assumidos em toda esta tese. Este é o foco da nossa próxima seção.

2.2 O ESTADO BURGUEÊS

A presente seção busca apresentar subsídios para a compreensão da gênese do Estado moderno e a sua natureza classista, fundamentada num estudo teórico de Marx (2007, 2009, 2010, 2011, 2014, 2017, 2017a), Lênin (2010), Engels (1980) e Gramsci (2000).

²⁵ Fontanelli (2020, p. 173-174) remete a Mézaros (2009) para afirmar que: “Arelada ao fundo público, a política social envolve a capacidade de mobilização de recursos disponíveis ao Estado, o qual contradiz às máximas defendidas pelos economistas clássicos que apregoaram a falsa idéia acerca do dinamismo autônomo do sistema capitalista e de sua capacidade de reerguer a si mesmo sem intervenção. Logo, o Estado tem atuado na economia por meio de empresas públicas, políticas monetária e fiscal, assim como pelo orçamento público”.

²⁶ Behring (2010) aponta que as crises são caracterizadas pela não realização de uma série de pagamentos e que as condições para que ela ecloda devem ser deduzidas das próprias condições gerais da produção capitalista, como, por exemplo: “[...] uma alta de preços do capital fixo a ser renovado no reinício do ciclo, ou uma subprodução de capital circulante, que aumenta seu valor, aumentando também o valor dos produtos, mas diminuindo a taxa de lucro (BEHRING, 2010, p. 169), entretanto, para os capitalistas, ela também se caracteriza como uma janela de oportunidades, uma vez que “[...] é o momento em que os detentores de capital em liquidez aproveitam para adquirir títulos a baixo preço. A crise, em geral, implica em mudança dos proprietários da riqueza: ‘transferência de riqueza de uma mão a outra’ (MARX, 2009, p. 83)” (BEHRING, 2010, p. 167).

Uma questão de primeira ordem, que inclusive serve de alerta metodológico para nossas análises da empiria, é uma advertência feita por Behring (2010), de que, por vezes, a discussão sobre o fundo público imiscui-se com a discussão sobre o Estado na literatura marxista e, sobretudo, na marxiana:

Embora o termo fundo público não seja utilizado por Marx, inferimos que se trata do suporte material do Estado ao processo de reprodução ampliada do capital, conforme tivemos oportunidade de tratar em outras publicações (BEHRING, 2010). Isso nos faz concordar com Mandel (1982) quando se refere ao Estado como parceiro do modo de produção capitalista, especialmente na chamada acumulação primitiva (BEHRING, 2010, p. 156).

Esse mesmo Estado, teorizado por Marx no século XIX, foi objeto da atenção de Oliveira (1988), que sugere que o *fetichismo da mercadoria*, explorado por Marx no Livro I d'O *Capital*, ampliou-se para um fetichismo do Estado,²⁷ após a análise das políticas sociais do Ebes, cujo ponto de partida fora uma suposta maior intervenção estatal no período. Ainda que discordemos da continuidade formulativa do autor,²⁸ concordamos com a ideia de que “O Estado de Bem-Estar não deixou, por isso, de ser um Estado classista, isto é, um instrumento poderoso para a dominação de classe” (OLIVEIRA, 1988, p. 21).

A questão de fundo é a natureza de classe do Estado, afinal não é a forma política que definirá o seu conteúdo, mas, ao contrário, é o substrato material desse Estado que vai definir as formas políticas. Fontanelli (2020) pondera que, uma vez dominado pela classe capitalista detentora dos meios produção, o Estado tem sua ação direcionada a impedir que qualquer outro grupo político seja capaz de

²⁷ Oliveira (1988, p. 19) aponta: “Pode-se, apenas, sugerir que no lugar do fetichismo da mercadoria colocou-se um fetichismo do Estado, que é finalmente o lugar onde se opera a viabilidade da continuação da exploração da força de trabalho, por um lado, e de sua desmercantilização, por outro, escondendo agora o fato de que o capital é completamente social”.

²⁸ Na continuidade, Oliveira (1988, p. 21) aponta que “Mas está muito longe de repetir apenas o Estado “comitê executivo da burguesia” da concepção original de Marx, explorada a fundo por Lênin. Trata-se, agora, na verdade, de um Estado que Poulantzas chamou de “Condensação das lutas de classe”. Utilizando-se uma metáfora entre o jogo de xadrez e o jogo de damas, pode-se dizer que o Estado-Providência é um espaço de lutas de classe onde os territórios de cada peça — no caso, de cada direito — são previamente mapeados e hierarquizados, isto é, não se trata de um campo isomorfo e isônimo. Os adversários sabem que ao invadirem determinada área, onde a hierarquia da dama, da torre ou do cavalo é dada, a luta de classes consiste em buscar alternativas que anulem a posição previamente hierarquizada, e o poder de fogo, das peças mais importantes (OLIVEIRA, 1988, p. 21). Divergimos, conforme explanamos ao longo da seção, que o Estado, em nossa concepção o Estado burguês, seja de “condensação das lutas de classe” ou que tenha abandonado a condição de um “comitê executivo da burguesia”. Pelo contrário, até pelo seu substrato material localizado no reino da mercadoria, da propriedade privada e das relações sociais de produção, o Estado é classista porque trata-se de uma forma social que serve de instrumento para a classe burguesa.

desenvolver-se econômica e politicamente, vez que este tomou para si, por meio das mais variadas estratégias de políticas fiscais e monetárias, o papel de garantidor da produção capitalista. Assim, é por meio do aparato estatal que é retirado o direito da classe trabalhadora em ter acesso a políticas sociais universais, e o fundo público passa a ser utilizado para socorrer o sistema financeiro privado, priorizando a liquidez dos bancos e companhias de hipotecas e seguros (FONTANELLI, 2020). Nesse sentido, quando afirmamos que o Estado assume a função de garantidor das condições de produção capitalistas como elo fundamental na reprodução do sistema, estamos nos referindo ao fato de haver, cada vez mais

[...]dificuldade do capital de garantir, por si, uma continuidade no seu processo de valorização. Não queremos, com isso, sugerir que o capitalismo já tenha funcionado sem uma articulação estrita com o Estado, muito menos que isso seja possível um dia. A questão que pretendemos ressaltar é que a sua participação vem sendo progressivamente ampliada de modo a viabilizar a acumulação capitalista. (BRETAS, 2010, p. 102-103).

Ainda que no campo aparente, acerca dos rumos do fundo público, o discurso possa ser diverso e, inclusive, possa haver dissensos intraclasse entre as mais diversas frações da burguesia, partimos do pressuposto de que esse Estado é o Estado Burguês e, como tal, produto do antagonismo inconciliável de classes²⁹ (LÊNIN, 2010). O próprio Estado surge na medida em que esses antagonismos não podem ser conciliados e, portanto, na luta de classes, passa ser a organização de força para subjugar classe que lhe é antagônica, ou seja, “[...] o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes” (LÊNIN, 2010, p. 25). Dentro desse debate, Engels (1980) dialoga teoricamente com os instrumentos, as ações e até mesmo os discursos que consubstanciam tal dominação por dentro do Estado, meios para ação da burguesia para assumir a direção política, econômica e técnica, mas transvestidos de um poder estatal neutro. Desse modo, o autor refuta a ideia de que o Estado seja uma força imposta do exterior à sociedade, como se pairasse acima das relações sociais de produção. Ao contrário, afirma tratar-se de

²⁹ Recorrendo às concepções marxianas, Mattos (2019, p. 31) aponta que “Força de trabalho – e seus vendedores, a classe trabalhadora – e capital (personificado nos capitalistas) encontram-se, portanto, no processo produtivo, exposto no Livro de *O capital*, em posições objetivamente antagônicas, explicadas por Marx em função do impulso vital do capital de autovalorizar-se, sugando o que puder da força de trabalho que comprou dos trabalhadores e trabalhadoras”.

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1980, p. 61).

Nesse ponto, vamos abrir um 'parêntese teórico' para refutar posições que apontam dissonâncias teóricas entre Engels e Lênin, indicando que este último sugere uma perspectiva anistórica sobre a forma social Estado, por ter indicado seu surgimento, ou mesmo que apaga a contradição a este inerente por apontá-lo como um instrumento da burguesia. Sustentamos tais escolhas teóricas e, sobretudo, políticas, alicerçadas pelas objetivações do primeiro capítulo do Livro I d'*O Capital*, no qual Marx (2017) discorre sobre a mercadoria, iniciando sua apreensão sobre a gênese do capital e apresentando suas propriedades e características, sejam elas valor de uso ou valor de troca, bem como, propriamente, desvelando sua substância, a saber, seu valor, a partir do *quantum* de trabalho humano abstrato necessário para produção dessa mercadoria. Contudo, é ao tratar do caráter fetichista da mercadoria que o autor sintetiza o debate travado no referido capítulo:

No ato de ver, porém, a luz de uma coisa, de um objeto externo, é efetivamente lançada sobre outra coisa, o olho. Trata-se de uma relação física entre coisas físicas. Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 2017, p. 147).

Iasi (2016) nos chama a atenção para a sutileza nesse excerto de Marx, ao afirmar que as relações mercantis assumem para os homens a forma de uma relação entre as coisas, assim como para o cuidado metodológico de acreditar que nossas objetivações, sejam elas de natureza econômica ou política, podem vir a adquirir vida própria e nos controlar. O ponto central é que, mesmo com o fetichismo das

mercadorias, estas são produzidas por seres humanos (que se reificam) da mesma forma que as objetivações políticas estranhadas. Assim, o autor defende que não se trata de uma determinação linear que vai da esfera econômica às formas políticas, mas sim de compreender que, independentemente destas últimas, a forma social do Estado moderno é conformada e encontra sua materialidade no reino da mercadoria, da propriedade privada e das relações sociais de produção, que, por sua vez, são baseadas no assalariamento da força de trabalho, ou seja, apresenta sua gênese e substância como uma forma social que serve de instrumento para a classe burguesa.

Retomando o diálogo com excerto de Engels, compreendemos que a recorrente problemática acerca do Estado, em especial no debate sobre o fundo público, decorre, muitas vezes, do fato de dicotomizarmos o Estado e a sociedade civil, como se fossem duas questões distintas. Por raciocínio análogo, reiteradamente, alguns autores lançam mão de um discurso ‘técnico’, como se fosse possível dar fim, por meio da intervenção estatal, à contradição da vida pública e privada, ou ainda aos interesses gerais em relação aos interesses particulares. Nesse sentido, Marx (2010, p. 59-60) aponta que

O Estado é o ordenamento da sociedade [...] não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades de outro, sem eliminar a si mesmo, que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição da **vida pública e privada**, sobre a contradição entre **os interesses gerais e os interesses particulares** [...] Mais ainda: frente as consequências que brotam da natureza antissocial dessa vida civil, dessa propriedade privada, **desse comércio, dessa indústria, dessa rapina** recíproca das diferentes esferas civis, frente a essas consequências, a impotência é a lei natural da administração. (grifos nossos).

Em nossa concepção, a principal característica da sociedade civil reside nesses interesses particulares, os quais, segundo Marx (2010, p. 60), pertencem à natureza mesma do Estado moderno, e não a determinado momento transitório, a depender de qual grupo político o gerencie:

Com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa *escravidão da sociedade civil* é o fundamento natural onde se apoia o Estado *moderno*, assim como a *sociedade civil da escravidão* era o fundamento no qual se apoiava o Estado *antigo*. A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis.

Indo mais além, podemos dizer que ambas as coisas são tão inseparáveis que, “Se o Estado quisesse acabar com a *impotência* da sua administração, teria que acabar com a atual *vida privada*. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela” (MARX, 2010, p.

61). Nesse sentido, esses 'interesses particulares', vidas privadas ou a escravidão, na sociedade civil, não são uma particularidade de determinado grupo de interesse junto ao Estado brasileiro, quando, por exemplo, determinada fração burguesa reivindica as desvinculações das receitas da União para honrar com o pagamento da dívida pública ou faz *lobby* por uma determinada política educacional que possa favorecer a venda de sua mercadoria educacional. Do ponto de vista metodológico, podemos afirmar que esse arbítrio é próprio da natureza do Estado burguês e a única razão de sua própria existência, afinal somente: “[...] por cima dos elementos particulares [é que] o Estado se constitui como universalidade” (MARX, 2009, p. 50).

Entretanto, a superestrutura envolta nesse caráter de universalidade abrange as relações políticas promíscuas dos envolvidos, quando estes se movimentam entre determinados cargos na iniciativa privada e no aparelho de Estado, evidenciando o que, para Gramsci (1975, p. 460), é compreendido como Estado Integral, derivado da relação entre o Estado estrito e as organizações da sociedade civil:

[...] se especula [...] sobre a distinção entre sociedade política e sociedade civil e se afirma que a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política não deve intervir na sua regulamentação. Mas, na realidade, essa distinção é puramente metodológica, mas não orgânica. Na concreta vida histórica, a sociedade política e a sociedade civil são a mesma coisa. De onde também o liberalismo deve ser introduzido por lei, pela lei, para intervir a saber no poder político.

Nesse sentido, o pensamento de Gramsci sobre o Estado alinha-se aos demais autores utilizados nesta seção, pois subverte o determinismo econômico, o politicismo, o individualismo e busca estabelecer uma conexão dialética entre as dinâmicas estruturais e superestruturais, concebendo a realidade como síntese de múltiplas determinações (BEZERRA *et al.*, 2021). Para fins meramente didáticos, conforme mencionado, Bezerra *et al.* (2021, p. 4) explicam que

A sociedade política se estabeleceria pela arena das instituições políticas e do controle legal constitucional que compreende os aparelhos de coerção e repressão do Estado (exército, a polícia, a administração pública, os tribunais), ou seja, seria formada pelo conjunto dos mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência. Já a sociedade civil corresponderia a uma esfera “privada” ou “não estatal”, constituída pelo conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc.

É justamente no bojo desse debate teórico que é forjada uma importante categoria para a compreensão da relação entre a sociedade civil e o Estado: os APHs. Diante da complexificação das formações sociais, sobretudo ocidentais, estes aparelhos, dentro do pensamento gramsciano, configuram-se como os instrumentos pelos quais as classes fundamentais difundem e formam um consenso acerca de sua visão de mundo, ou seja, as formas pelas quais a classe dominante busca manter sua hegemonia ou a dominada busca a construção de uma nova hegemonia.³⁰ Nesse sentido, Bezerra (*et al.*, 2021, p. 4) aponta que em Gramsci,

[...] hegemonia pode ser entendida como a capacidade de 'direção intelectual e moral' que um grupo social exerce sobre os demais e sobre a sociedade como um todo; em outros termos, significa quando um grupo ou classe social consegue estabelecer a sua vontade como fundamento da organização dos diversos setores sociais em torno do seu projeto de sociedade (CAVALCANTE, 2008). Assim, a hegemonia não é uma ação partidária, mas uma ação de classe, que apresenta os interesses de um grupo social como sendo para todos, auxiliando na manutenção do status quo e, na sociedade capitalista, na subjugação dos trabalhadores perante os donos dos meios de produção

Tendo como premissa o equilíbrio dinâmico entre força e consenso em sua compreensão do *ethos* Estado, Gramsci busca mostrar que a dominação estatal não se restringe apenas ao monopólio legítimo da violência e da repressão, porquanto também carregue consigo o elemento do consenso e da direção política, por meio da difusão dos valores e da visão de mundo da classe dominante. Desse modo, para o pensamento gramsciano, o Estado abarca “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000a, p. 331). Ou, em síntese: “Estado = sociedade civil + sociedade política, isto é, hegemonia encourada de coerção” (GRAMSCI, 2000a, p. 244).

A gênese da teoria gramsciana é profundamente dialética e busca fugir tanto do determinismo econômico quanto do político ou subjetivista, ao forjar a categoria de *bloco histórico* para compreender a relação entre estrutura e superestrutura de modo a uni-las em uma totalidade social e reconhecer que “[...] não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica [...]” (GRAMSCI, 2000, p. 224). Em decorrência dessa análise da realidade concreta, formulada em Gramsci (2000),

³⁰ Dentro desse arcabouço teórico, Gramsci sustenta a necessidade de que a classe trabalhadora construa uma nova hegemonia, em oposição ao capitalismo, e que tenha como horizonte as suas próprias necessidades.

colocamos luz sobre os debates envolvendo a sociedade civil e, sobretudo, os APHs como elementos constituintes do Estado Integral, ainda que este não seja um todo homogêneo, mas sim um lugar de disputas entre as classes e intraclasses (entre as frações de classe), sejam elas de natureza política ou econômica. Entretanto, ao localizar essa disputa, não estamos contradizendo o que afirmamos anteriormente sobre a natureza classista do Estado, mas sim reconhecendo a arena da luta de classes mesmo diante da hegemonia burguesa, que conforma socialmente esse Estado.

Fontanelli (2020, p. 169) sintetiza tal reforço ao afirmar que

A análise marxista do Estado esclarece que este é expressão política da estrutura da classe inerente à produção e encontra-se profundamente envolvido em seus conflitos, pois surge como uma instituição com vínculo de classe, nascendo da contradição e luta de interesses (FONTANELLI, 2020, p. 169).

Ainda sobre a sociedade civil, ganha relevo, no debate teórico do autor, o papel do *intelectual orgânico*, que vinculado, consciente ou inconscientemente, a um determinado projeto político-ideológico de classe, “[...] exerce a função de organizar, dirigir e educar, seja no terreno da produção, da cultura, da política ou da administração” (BEZERRA *et al.*, 2021, p. 6). Nesse sentido, este pode assumir feições conservadoras quando adere e propaga as mediações políticas da burguesia, por meio de seus APHs, ou então assumir uma postura de revolucionário orgânico quando tem como horizonte político o projeto político-ideológico da classe trabalhadora. Gramsci (2000a) alerta para o fato de que não devemos reduzir a utilização dessa categoria a uma relação imediata, como ocorre com as classes sociais fundamentais, em razão da sua posição de classe, mas sim no complexo geral das relações sociais, verificando que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2000a, p. 15).

Destarte, retomando as movimentações de muitos desses intelectuais orgânicos enquanto ocupantes de cadeiras no aparelho de Estado, constatamos que estas são respaldadas e geridas por partidos políticos distintos (por vezes, inclusive, de

oposição). Assim, temos em tal empiria uma condição privilegiada para discutirmos as relações envolvendo a própria política e o fundamento do Estado. Em Marx (2010, p. 58), fica bem clara a discussão acerca do fato de que essas dissonâncias parlamentares entre os partidos da ordem configuram o ambiente do que Gramsci (2017) chama de “pequena política”,³¹ uma vez que

O Estado jamais encontrará no Estado e na organização da sociedade o fundamento dos males sociais [...]. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de *qualquer* mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos mais radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada *forma de Estado*, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado. (MARX, 2010, p. 58).

Assim, partindo de uma análise materialista da história e retomando a discussão com que iniciamos este debate, cumpre-nos destacar que, mesmo com significativas diferenças em suas formas sociais, a substância que move a natureza do Estado são as condições materiais em que está fundada a sociedade, as quais constroem tal estrutura social e a própria consciência humana. Portanto, complementando Marx (2010), Gramsci (2017) lança mão da alegoria em torno do “moderno príncipe” para adensar a reflexão sobre a relação envolvendo a grande política:

[...] o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada na ação. Este organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual sintetizam germes de vontade coletiva, que tendem a se tornar universais e totais. [...] Uma parte importante do moderno Príncipe deverá ser dedicada à questão de uma reforma intelectual e moral, isto é, à questão religiosa ou de concepção do mundo. [...] O moderno príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna (GRAMSCI, 2017, p 16-18).

³¹ “Grande política (alta política) – pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas, que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida, em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo à pequena política [...] Ao contrário, é coisa de diletantes pôr as questões de modo tal que cada elemento de pequena política deva necessariamente tornar-se questão de grande política, de reorganização radical do Estado” (GRAMSCI, 2017, p. 21-22).

Com este “moderno príncipe” figurando como anunciador e organizador de uma reforma intelectual e moral, Gramsci (2017, p. 19) adverte que esta “[...] não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”.

Assim, enlaçando as discussões entre a pequena e a grande política para compreensão do Estado, temos em nossa empiria de pesquisa uma condição privilegiada para observarmos ambos os momentos, visto que a contratação de um Centro de Avaliação externo às redes de ensino foi procedimento utilizado por governantes de legendas partidárias dos mais variados espectros, com determinado consenso estabelecido sobre a sua própria existência como ferramenta para aferir a qualidade da educação. Assim, concordamos com Gramsci (2017, p. 42) acerca do fato de que esse Estado é

[...] certamente concebido como organismo próprio de um grupo destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal [...].

A questão apontada por Gramsci (2017) é didática para entendermos as frações de classe que disputam a hegemonia política e econômica e também para desvelar o sentido de atuação dos chamados partidos/legendas da ordem, afinal: “Um exame mais detido dos partidos, contudo, faz desaparecer essa aparência superficial que mascara a luta de classes [...]” (MARX, 2011, p. 59).

Uma das formas mais concretas pelas quais a burguesia impõe sua agenda política à atividade estatal são as chamadas Reformas do Estado. Fontanelli (2020, p. 158) destaca o alinhamento destas aos ditames capitalistas ao afirmar que,

Em curso nos mais variados contextos econômicos e sociais, os processos de “reforma” do Estado presentes nos planos de ajuste e salvamento do sistema capitalista devem acompanhar a análise das profundas mutações geridas pelo capital.

No Brasil, é relevante para o debate a que nos propomos considerar a reforma iniciada nos governos Collor de Melo (à época do Partido Republicano Nacionalista – PRN 1990-1992) e Itamar Franco (MDB, 1992-1994) e articulada com um plano mais abrangente, posto em prática durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do

Estado (Mare), sob a responsabilidade do ministro Luis Carlos Bresser Pereira. Ancorada em uma justificativa gerencial de modernizar a economia do país e ‘superar’ a crise dos anos 1970 e 1980 com uma pretensa ‘integração dos mercados’ e a ressignificação da função do Estado na economia, a Reforma do Aparelho de Estado brasileiro almejava trazer o *modus operandi* da iniciativa privada para dentro da máquina estatal. Argumentos a respeito da substituição de uma administração pública burocrática, rígida e ineficiente por uma administração pública gerencial, flexível e eficiente disfarçavam um processo cujo conteúdo visava estabelecer mecanismos de controle e avaliação sobre o funcionalismo público e, em razão inversamente proporcional, descentralizar e reduzir os níveis hierárquicos da máquina estatal, para que ficasse mais permeável à participação de agentes privados (ZANARDINI, 2008).

Em nossa pesquisa de mestrado (LIMA, 2018), destacamos que a Reforma do Estado foi o meio político-jurídico que permitiu a permeabilidade de agentes privados no aparelho de Estado, a partir da criação da figura jurídica do ‘público não estatal’. Grau e Bresser-Pereira (1999) alegam tratar-se de uma reconstrução progressista e de aprofundamento democrático diante da crise posta nos anos 1980:

A crise do Estado que marca o último quarto do século XX abriu a oportunidade para dois tipos de respostas. Nos anos 80 assistimos a onda neoconservadora com sua proposta do Estado mínimo; nos 90, quando começa a tornar-se claro o irrealismo da proposta neoliberal, o movimento em direção à reforma ou mais propriamente à reconstrução do Estado se torna dominante. Uma reconstrução que é necessária quando promove o ajuste fiscal, o redimensionamento da atividade produtiva do Estado e a abertura comercial; que pode ser meramente conservadora quando se concentra na flexibilização dos mercados de trabalho; mas que se torna progressista quando aprofunda o regime democrático e amplia o espaço público não-estatal. (GRAU; BRESSER-PEREIRA, 1999, p. 15).

Assentados em um debate sobre as formas de propriedade do capitalismo do século XXI,³² os autores advogam que as inovações fundamentais vinculadas a essa forma de propriedade constituir-se-iam numa dimensão-chave da vida social do século nascente à época da reforma e de seus escritos. Colocando peso nos argumentos

³² Grau e Bresser-Pereira (1999, p. 16) conduzem sua argumentação acerca da “[...] existência de quatro esferas ou formas de propriedade relevantes no capitalismo contemporâneo: a propriedade pública estatal, a pública não-estatal [*sic*], a corporativa, e a privada. A pública estatal detém o poder de Estado e/ou é subordinada ao aparato do Estado; a pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que sendo regida pelo Direito privado; a corporativa também não tem fins lucrativos, mas está orientada para defender os interesses de um grupo ou corporação; a privada, finalmente, está voltada para o lucro ou o consumo privado”.

imperativos da assim chamada ‘globalização’, Grau e Bresser-Pereira (1999, p. 16) afirmavam que então crescia em importância

[...] uma forma não privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviço público não-estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado. Por outro lado, a mesma crise, convergindo com a de caráter mais estritamente político, revelava a necessidade de formas de controle social direto sobre a administração pública e do próprio Estado. O setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não-estatal é também o espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos.

Claro está que, por meio desses APHs, sob o véu do “terceiro setor, Grau e Bresser Pereira (1999) introduziram no debate público brasileiro a formulação do ‘público não estatal’, categoria em redor da qual gravitam os principais dispositivos político-jurídicos utilizados para a constituição de uma rede de avaliação no Brasil. Ademais, no excerto selecionado, observa-se de modo muito concreto que a educação, por exemplo, pode entrar facilmente no rol dessas *atividades de interesse público não ofertadas exclusivamente pelo Estado*. Portanto, é fundamental debater as contribuições da Reforma do Estado para os marcos regulatórios e as legislações necessárias para o poder público se eximir intencionalmente de assumir tais atividades. Silva (2005, p. 259-260) localiza um documento contemporâneo à Reforma do Estado para mostrar como esse processo ocorreu no MEC:

A disposição do governo federal em estabelecer sintonia com as políticas pactuadas com o Banco Mundial no campo da educação pode ser encontrada no documento Planejamento Político-estratégico (maio de 1995), em que sinaliza a “progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a consequente redução de seu papel executivo”. É exemplar o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial.

As alterações e transformações em torno do MEC apresentadas por Silva (2005) não foram as únicas no período que deixaram as digitais claras da classe dominante. Houve outras tantas, em pastas mais estratégicas, para permitir a

permeabilidade citada. Todavia, quando abordamos essa permeabilidade, não estamos afirmando que o Estado foi *tomado de assalto* pelos interesses da burguesia, mas sim que se trata do produto de um inconciliável antagonismo entre as classes fundamentais, ou seja, um produto social de aparente regulação da luta de classes, cujo objetivo é manter as contradições existentes sob controle, de modo a impedir que as classes se exterminem, como vimos em Engels (1980).

Por esse caminho teórico-metodológico, o debate que construímos nesta tese se coaduna com o de Engels (1980) e está em oposição a qualquer compreensão do Estado sustentada no mito liberal, que o concebe como um ente que paira sobre as relações sociais de produção, assumindo a função de um neutro mediador dos conflitos entre as classes. Pelo contrário, buscamos evidenciar esse Estado como um fenômeno especificamente capitalista e de classe (burguês), chamando a atenção para a indissociabilidade entre o político e o econômico. Dessa indissociabilidade, assim como de todo o aporte teórico que desenvolvemos a partir da empiria, nos próximos capítulos, o ponto fundamental é deixarmos claro, desde o início de nossa tese, que o aparato estatal da burguesia é mais do que um recurso para a constituição da rede ALE: é condição para sua existência.

3 A ALE NA AGENDA DA BURGUESIA: ABORDAGENS DA LITERATURA

3.1 COLETA DE MATERIAIS

A fim de definir os textos integrantes da revisão bibliográfica, realizamos buscas por artigos, teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos relacionados ao nosso tema de pesquisa. Para as teses e dissertações, pesquisamos o sistema de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para os artigos dispostos em periódicos nacionais, utilizamos o portal Scientific Electronic Library Online (SciELO). Com relação aos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho (GT) das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), utilizamos o *site* das edições de 2015, 2017 e 2019. Por fim, de forma complementar, utilizamos a plataforma do Google Acadêmico.

Selecionamos 25 produções (artigos, dissertações e teses), compreendidas no período de 2007 a 2020, após realizar buscas, em todas as plataformas,³³ com os seguintes descritores: primeiramente, com ‘CAEd’, ‘avaliação externa’ e ‘privatização’; depois com ‘think tank’, ‘educação’, ‘avaliação’ e ‘privatização’.

3.2 ANÁLISE DO MATERIAL

Para a seleção do material nas bases indicadas, fizemos a leitura dos resumos, da introdução e das considerações finais das teses e dissertações pesquisadas. Com relação aos artigos e trabalhos apresentados, fizemos a leitura dos resumos e procuramos localizar textos relacionados à temática. Esses textos foram divididos em duas grandes seções, conforme descrito na introdução, de forma que pudessemos ter

³³ Utilizamos os mesmos descritores para pesquisar no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no RI/UFSC, na SciELO, bem como na 35^a, 36^a e 37^a Reuniões Anuais da ANPEd e, complementarmente, no Google Acadêmico.

um fio condutor acerca das abordagens, que nos permitisse perceber os embates e cantos de sereia³⁴ existentes no estudo da temática.

3.2.1 Condicionantes políticos e econômicos da política de avaliação em Larga Escala

Nesta seção, agrupamos produções que versam sobre condicionantes econômicos e políticos da Política de Avaliação em Larga Escala, bem como sobre o Estado e as Reformas do Estado como propulsoras das políticas educacionais de cunho privatizante. Na sequência, serão apresentadas mais três seções, que abordam, respectivamente, a cortina de fumaça da sociedade política, a agenda econômica dos OMS e a captura do fundo público pela burguesia por meio das reformas educacionais.

3.2.1.1 A função do Estado burguês na Política de Avaliação

A ideia de que o “Estado é o comitê gestor da burguesia”, cunhada por Marx e Engels (2001, p. 9) n’O *manifesto*, talvez seja o indicativo primeiro que nos faça inclinar nossos olhares para o modo como o Estado é abordado na literatura que trata das políticas educacionais, haja vista o lugar cativo assumido por esta temática nas produções selecionadas. Nesse sentido, cabe-nos destacar que, por esse crivo, praticamente todas as produções selecionadas para este balanço fariam parte da presente seção de balanço, entretanto, por questões metodológicas e de interesse na pesquisa, destacamos as que contemplam o tripé Estado, educação e capital, ressaltando sua função, os processos de reformas, inclusive do próprio Estado, e as reformas que se relacionam com os interesses de reprodução do capital.

Localizamos as produções de Melo (2015), Oliveira (2011), Carvalho (2017), Souza (2010), Valdevino (2018), Endlich (2019) e Carvalho (2018), que destacam de alguma forma a função do Estado nas políticas educacionais. Encontramos nessas

³⁴ Fazemos alusão ao livro *Canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor*, de Carlos Montaña, o qual tece críticas aos projetos políticos de interesse do capital, em especial ao chamado ‘terceiro setor’, composto por Organizações não Governamentais (ONG), Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil), etc., que fazem uso de terminologias ou conceitos oriundos da luta da classe trabalhadora, de modo a cooptá-la. Para explicar o fenômeno, o autor recorre à analogia do mito do canto da sereia, que, com e seduzia os marinheiros, levando-os para o naufrágio e a morte em alto-mar.

produções teóricas desde visões que se coadunam com sua natureza de classe até visões liberais que apontam o Estado como um neutro mediador pairando sobre as relações sociais de produção e, portanto, descrevem os interesses em disputa, expressos nas políticas estatais, como mero confronto de ideias da pequena política. Entre estas últimas, destaca-se Oliveira (2011),³⁵ que trata da Prova Brasil como uma política de regulação da Rede Estadual de Ensino do Distrito Federal. Além do recorte liberal, conseguimos identificar nesse trabalho uma abordagem interessante para a compreensão da função atribuída ao Estado, que é enxergar uma dada política educacional como expressão de uma característica estatal em dado período histórico. Nesse sentido Oliveira (2011) indica que,

Para tanto, partimos da premissa de que a avaliação educacional é uma política pública estatal com fim regulatório, consolidada no Brasil e em vários países na década de 1990. Assim, constatamos a necessidade de esboçar os traços característicos do modelo estatal prevalente nessa década, pois as políticas tendem a refletir os diferentes papéis assumidos pelos Estados nacionais no decurso da história. (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Partindo dos mesmos pressupostos, meramente regulatórios, e colocando-os como sujeitos da ação, Lima (2015, p. 88) aponta que, sob os ditames do neoliberalismo, o Estado teria abandonado seu lugar de provedor e passado a ocupar o de regulador e auditor de resultados das políticas educacionais. Seguindo a mesma linha, encontramos Carvalho (2018), que, em discussão sobre a visão de Estado, aponta que, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), um Estado bem estruturado e eficaz é aquele que “[...] exerce vigilância sobre as regras do jogo e aplica uma política econômica e social coerente, atrai capitais e uma mão-de-obra qualificada [...]” (CARVALHO, 2018, p. 41).

As três produções veiculam a compreensão de Estado como um mero regulador das relações sociais de produção, assente à tradição liberal, e assim

³⁵ Gramsci (2017) diferencia a pequena da grande política. A primeira seria aquela do dia a dia, da intriga, das disputas parlamentares, dos corredores e dos bastidores, enquanto a grande política estaria relacionada às grandes questões acerca do Estado, ligada à sua fundação e conservação e/ou destruição das estruturas políticas, econômicas e sociais que o sustentam. Oliveira (2011, p. 32-33) trabalha com o pressuposto de que, “Em meio a essas pressões, o papel dos Estados nacionais quanto ao provimento de políticas sociais, como as de educação, sofreu mudanças que impactaram diversos países. Isso porque a estabilidade econômica dos países capitalistas centrais possibilitou a internacionalização produtiva, bem como a interferência nas políticas em escala mundial. Em meio às essas pressões, o papel dos Estados nacionais quanto ao provimento de políticas sociais, como as de educação, sofreu mudanças que impactaram diversos países. Isso porque a estabilidade econômica dos países capitalistas centrais possibilitou a internacionalização produtiva, bem como a interferência nas políticas em escala mundial”.

ocultam as classes sociais. Uma das autoras aponta que essa compreensão traz desdobramentos reducionistas acerca da educação escolar e coloca as políticas de avaliação como expressão dessa visão do Estado, a ponto de Oliveira (2011) desconsiderar completamente o gerencialismo e os possíveis agentes privados que se beneficiam da política de ALE, para indicar que,

Nas figuras das autoridades do Inep e MEC, o Estado decide de forma centralizada todos os critérios avaliativos, determina as regras e as obrigações das redes na melhoria da qualidade do ensino.

Na regulação nacional centralizadora, essa busca da qualidade do ensino acabou reduzida a uma questão de ordem puramente técnica, ao ser associada diretamente aos indicadores estatísticos e ao controle da educação. Sendo assim, acaba disseminando uma compreensão reducionista da educação escolar, visto que a missão a ser perseguida pelas instituições de ensino passa a ser direcionada para atingir as metas do Ideb. A realização da Prova Brasil e, especialmente, a nota do Ideb que ela possibilita gerar aparecem como receita infalível para que nossas escolas alcancem a qualidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 230).

Como principal e mais explícito contraponto à visão liberal acerca do Estado, entre as produções selecionadas, localizamos Carvalho (2017, p. 144), que analisa a Política de Responsabilização Docente (PRD) nas escolas estaduais de educação profissional no estado do Ceará e trabalha com um viés classista bastante interessante na análise sobre o Estado:

Em seu desenvolvimento, a PRD articula Pedagogia das Competências e Gestão por Resultados, resultante das reformas padronizadoras dos sistemas públicos de ensino, impostas pelas agências financiadoras. Esses dois elementos nos conduzem ao Estado como administrador da crise estrutural do capital, aperfeiçoando sua função social de dominação e intensificando o uso instrumental do complexo educativo como teleologia secundária, apropriando-se das subjetividades, fortalecedora da coesão necessária à reprodução do social.

Apontando para o gerencialismo nas funções estatais, Melo (2015, p. 134), que pesquisa sobre a influência do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais desse estado, indica que

Essa movimentação em torno das avaliações nada mais é do que o reconhecimento e a necessidade dela para o cenário educacional. No entanto, sua finalidade vai depender do que se entende por avaliação e os instrumentos utilizados. Percebeu-se que o Estado tem papel fundamental para nortear o papel e como ela será utilizada, sendo um reflexo da gestão. Isso pode ser percebido em Pernambuco quando, no Programa de Modernização da Gestão Pública, o governo busca na educação alcançar resultados que repercutam na economia do estado. Por isso que nas falas dos sujeitos dessa pesquisa houve uma expressiva relação entre a escola vista como uma empresa, já que foi característica do governo de Eduardo

Campos o modelo gerencial. Desse modo, a proposta da gestão repercute para as outras áreas, o que pode levar a uma mudança de valores, sentidos, no trabalho, no contexto da educação, dos professores e no papel do estudante.

Seguindo a mesma perspectiva gerencialista na gestão do Estado, Valdevino (2018, p. 106) trabalha com a concepção gramsciana de Estado educador, para afirmar que a

[...] dimensão educativa da atuação do Estado, em sentido estrito, no contexto da ocidentalização³⁶ da sociedade brasileira – a partir da qual são estabelecidas estratégias de convencimento em torno de um projeto hegemônico de sociabilidade – compreendida nos marcos da organização federativa do Brasil, na qual os municípios possuem autonomia administrativa, permite compreender o papel indutor exercido pelo Estado do Ceará, em relação aos municípios cearenses, na implementação das políticas educacionais, visando a consolidação do gerencialismo.

Nos dois últimos excertos é possível identificar a tentativa de refutar o mito liberal acerca do Estado, todavia cabe-nos fazer algumas distinções analíticas. Enquanto Valdevino (2018), até pelos referenciais teóricos³⁷ e categorias que utiliza, aponta para um viés classista, Melo (2015) indica que essa característica gerencial seria uma mera opção de governo, portanto a mera troca de ocupantes das cadeiras da aparelhagem estatal poderia modificar imediatamente a natureza e as funções do Estado burguês. Em outras palavras, a autora sugere que um governo teria a capacidade de definir as funções do Estado burguês. independentemente das classes sociais e, mais precisamente, da luta de classes.

3.2.1.1 As Reformas do Estado e a sua relação com a Política de ALE

Outra referência muito comum nas produções envolvendo as políticas de avaliação e educacionais diz respeito às chamadas Reformas do Estado, que localizamos nas produções Segatti (2011), Torrezan *et al.* (2018), Oliveira (2011),

³⁶ Para Gramsci (2000), a categoria ocidentalização não pressupõe necessariamente uma separação geográfica entre Ocidente e Oriente, mas sim relaciona as condições gerais, econômicas-culturais-sociais, de um país no âmbito do bloco histórico Estado-sociedade civil. “No Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente entre Estado e sociedade civil havia uma justa relação e quando se dava um abalo do Estado, percebia-se imediatamente uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual havia uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; mais ou menos, de Estado a Estado, se entende, mas precisamente isso exigia um rigoroso reconhecimento de caráter nacional” (GRAMSCI, 2000, p. 266).

³⁷ Valdevino (2018) embasa suas análises em Gramsci, Carlos Nelson Coutinho, David Harvey, Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas, entre outros autores de recorte marxista.

Rodrigues (2016), Moura (2016) e Perboni (2016). Independentemente de suas análises sobre a conjuntura abordarem a política nacional ou internacional, essas produções consideram que essas reformas são propulsoras e determinam as políticas educacionais, entre outras. Levam em conta sua relevância, mas julgam que se trata de um meio jurídico-político para adequar os Estados e, conseqüentemente suas políticas educacionais ao movimento do capitalismo contemporâneo. Compartilhamos destas últimas e buscaremos evidenciar essa distinção na literatura.

As determinações acerca da Reforma do Estado conduzida por Bresser-Pereira em 1995 são detalhadas minuciosamente em Oliveira (2011), a partir de seus marcos regulatórios. Rodrigues (2016, p. 7), por sua vez, vê a

[...] nova gestão pública, fruto do processo de reforma do Estado implementada no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do processo de inserção do setor privado na educação, tendo em vista a implantação de novos marcos regulatórios na execução das políticas públicas sociais.

Essa lógica é acompanhada e complementada por Moura (2016, p. 94), que aponta para a relação com os OMs e os desdobramentos dessa reforma para a educação: “Como a reforma do Estado acontece seguindo as injunções desses organismos, a educação é tratada dentro da esfera das leis do mercado que, por sua vez, orienta-se pela competitividade e pela maximização produtiva”. Dentre esses desdobramentos,

[...] a avaliação educacional adquiriu uma função estratégica de controle sobre as atividades educativas, sobre o desempenho dos professores, dos alunos e das instituições de ensino, o que estimulou a competição e a diversificação da oferta (FONSECA; MARINELLI, 2007). Nessa perspectiva, o Estado desconsiderou a complexidade da ação pedagógica disseminando a ideia de uma qualidade educacional estritamente técnica, expressa em números, passível de ser controlada e potencializada (OLIVEIRA, 2011, p. 53).

Com um enfoque mais pragmático acerca das relações envolvendo o Estado, chamado de modelo de explicação “institucional”,³⁸ Segatto (2011) assevera que os argumentos que motivaram a realização das reformas nos estados brasileiros se devem à busca por melhorias no desempenho governamental, ao ajuste fiscal e à

³⁸ A autora, sucintamente, aponta o institucionalismo como modelo explicativo da Ciência Política e de suas instituições, em contraposição aos modelos macroteóricos, como o marxismo e o pluralismo. Ela caracteriza o institucionalismo a partir de duas questões centrais: “[...] a relação entre a instituição e comportamento e o processo pelo qual as instituições surgem ou se modificam” (SEGATTO, 2011, p. 28).

baixa *accountability*, denotando uma visão técnica, que tenta encobrir o caráter político da Reforma. Sem se referir ao neoliberalismo, a autora recorre a exemplos internacionais para destacar que os países pioneiros (Inglaterra³⁹ e EUA⁴⁰), ao fazerem suas respectivas reformas de Estado, também foram os primeiros a reformarem seus sistemas de educação, influenciando outros países a fazê-lo. Partindo de outros pressupostos e apresentando um elo maior com o movimento do capitalismo, localizamos Torrezan *et al.* (2018, p., 1326), para os quais,

Diante do cenário de crise do capital, a partir da década de 1970, o neoliberalismo ganhou centralidade como alternativa, particularmente, dos grupos ou classes dominantes, tendo em vista superá-la. Como forma de viabilizar políticas públicas assentadas sob a lógica neoliberal, as agências internacionais de financiamento adquiriram expressiva importância, possuindo um papel primordial no incentivo às reformas que ocorreram na década de 1990, na medida em que passaram a realizar empréstimos associados ao cumprimento de condicionalidades, por meio das quais se envolvem no delineamento das propostas implementadas pelos governos nacionais nos países (RIBEIRO, 2008). Neste contexto, a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, na década de 1990, pretendeu atender às determinações do movimento de rearticulação global do capital, sendo considerada como um requisito para o desenvolvimento e a inserção do país no mundo globalizado (RIBEIRO, 2008).

Entendemos que Torrezan *et al.* (2018) contribuem com a discussão ao vincularem suas análises sobre a Reforma do Estado ao movimento do capital, mas essas análises apresentam limites analíticos ao definirem a crise do capital como um ‘cenário’ e ao apontarem para um processo passivo das frações burguesas internas, no caso brasileiro, com relação ao processo de Reforma do Estado como um requisito para a inserção do país no “mundo globalizado”. Ora, se como bem colocado por Fontes (2010) as frações burguesas internas possuem um processo ativo nas negociações políticas intraburguesas de caráter internacional, a reforma objeto desta seção não é requisito nem condição, mas a forma pela qual se materializa no arcabouço jurídico e político brasileiro a hegemonia burguesa no âmbito internacional.

³⁹ A respeito do exemplo inglês conduzido pelo governo de Margaret Thatcher, “[...] houve a adoção de um currículo comum e de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos ao final de cada etapa curricular” (SEGATTO, 2011, p. 53). Destaca-se ainda que, pela primeira vez, foi possível realizar comparações entre os resultados educacionais de cada escola e de todos os alunos, entretanto faz-se a ressalva de que levavam em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia dos alunos.

⁴⁰ Nos EUA, o destaque fica para a adoção das escolas charter e as políticas de responsabilização criadas por George W. Bush em 2001 e ratificadas por Barack Obama desde o seu primeiro pronunciamento sobre a política educacional nos EUA, denotando que a centralidade nas políticas de ALEs servem à burguesia, independentemente do espectro político que esteja no comando do aparelho de Estado.

Uma das expressões que materializam essa hegemonia burguesa dá-se em torno do “neoliberalismo”, que localizamos nas produções acadêmicas de Segatti (2011), Santos (2016), Oliveira (2011), Rodrigues (2016), Lima (2018), Moura (2016), Carvalho (2017), Lima (2015), Souza (2010), Santiago (2015), Freitas (2017), Endlich (2019) e Perboni (2016), que abordam o fenômeno como um dos determinantes político-econômicos das Políticas de Avaliação em Larga Escala em âmbito local, nacional e internacional. Buscamos agrupar os estudos, textos e discussões dos autores por temáticas similares e apontar alguns limites no tocante à abordagem teórica.

Nas produções de Oliveira (2011), Moura (2016), Lima (2015) e Freitas (2017), a relação com o neoliberalismo ganha destaque. Em Oliveira (2011), o autor localiza o declínio do *Welfare State* e a ascensão do modelo Neoliberal de administração do Estado, identificando este último como mais afeito às lógicas gerencialistas, que favorecem e justificam a existência dos Sistemas de Avaliação em Larga Escala, como, no caso do Brasil, o Saeb.

É dentro desse novo desenho do funcionamento do Estado, que a política de avaliação nacional, por meio do Saeb, será estruturada para inserir o país na vida moderna. Isto porque, a partir dos dados produzidos pelo Saeb, as autoridades públicas teriam informações para acompanhar e controlar o cumprimento de suas ações, podendo identificar possíveis falhas ou pontos que precisariam ser aperfeiçoados nos trabalhos administrativos ou pedagógicos para atingir os objetivos traçados. Somado a isso, os dados gerados permitiriam fazer escolhas mais coerentes com os desafios impostos pelo século XXI.

Apesar de a avaliação servir, também no Brasil, aos vários setores estatais, a atenção governamental estará centrada no setor educacional que deveria ser reformado sob o eixo da maior utilidade e operacionalidade frente ao mercado, tal como previa a lógica gerencial. Nesse processo de reforma, os dados obtidos com as aplicações do Saeb possibilitaram ao Estado a realização de ajustes, quando necessário, ante à necessidade de preparar o Brasil para competir com as economias mundiais. (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Para além do embarque na ‘Ideologia da Modernização’, ao mencionar que foi por meio do Saeb que o país se inseriu na vida moderna e, conseqüentemente, ignorando as demandas capitalistas que impulsionam as reformas educacionais, Oliveira (2011) também reproduz o senso comum promovido pelos APHs do capital ao afirmar que os resultados da avaliação permitiriam ajustes para que o Brasil pudesse competir com outras economias mundiais. Na mesma toada, em Lima (2015), tratando especificamente da relação do Brasil com o neoliberalismo, destacam-se dois

momentos: na primeira parte, mais próximo ao âmbito do Estado; e na segunda, no que concerne às implicações para os sujeitos:

A mentalidade de Estado neoliberal, que ganha expressiva projeção no Brasil a partir da década de 1990, constrói sentidos e finalidades últimas à Educação que a tornam objeto de uma política econômica, orientada pelas demandas do mercado. Nesse contexto, o Estado abandona seu lugar de provedor e passa a se colocar como regulador e auditor de resultados. As políticas que se dirigem à Educação tornam-se cada vez mais sujeitas às prescrições do economicismo, configurando um novo ambiente moral dentro do qual as políticas públicas são arquitetadas e experienciadas pelos diferentes sujeitos que dela participam [...]. É importante frisar que o conceito de qualidade que é mobilizado pelas políticas neoliberais vincula-se às ideias de eficácia, eficiência e racionalidade, que devem ser introjetadas pelo sujeito-empresa e tomadas como norte para as suas ações. Essa é a lógica que preside o mercado e que, na perspectiva da governamentalidade neoliberal, deve ser espreada sobre todo o corpo social, como uma espécie de princípio de inteligibilidade a orientar as relações sociais e condutas individuais. Conduzir, controlar, incitar e produzir ajustamentos dos fenômenos de população aos processos econômicos: é esse o objetivo das ações empreendidas pela governamentalidade neoliberal. Essa forma de regulação social e individual característica ao neoliberalismo não está presente apenas no âmbito do governo federal, mas também nas esferas estadual e municipal. (LIMA, 2015, p. 89-90).

Em Moura (2016), a relação com o neoliberalismo é apresentada por meio da abordagem da política de bônus e prêmios, muito comuns na política de avaliação internacional e no próprio Brasil:

Evidenciou-se que a aderência ao bônus/prêmio é resultante de imposições neoliberais que disseminam a cultura de competição e individualismo, cujo sucesso ou fracasso é uma questão de esforço pessoal. Dessa forma, os bem-sucedidos são recompensados e elevados à posição de modelo para os demais. Na contraface, os tidos como fracassados são excluídos da aquisição de vantagens, mesmo simbólicas. Assim como ocorre na reestruturação da economia em tempos de globalização, sistemas de mérito adquirem uma função estratégica dentro da escola, pois inculcam nos sujeitos a racionalidade mercantilizada do projeto modernizador com base no programa neoliberal. (MOURA, 2016, p. 93).

Tanto Lima (2015) quanto Moura (2016) debruçam-se sobre relações complexas sem o aprofundamento necessário, apontando as relações dos bônus como se estes se dessem com base em “imposições neoliberais”, bem como sobre “mentalidade do Estado neoliberal” e a “governamentalidade neoliberal”. Acerca da relação com os bônus, entendemos que nos cabe aqui remorar a problematização feita na seção anterior, para apontarmos um certo limite na análise quando se trata desse debate de forma tão vertical, sem considerar o papel ativo dos ocupantes das cadeiras no aparelho de Estado, que representam direta ou indiretamente a burguesia interna na negociação das políticas educacionais. Nessa direção, em observância a

seu referencial teórico, Lima (2015) aponta que a ideia de bônus ou prêmio cumpre a função de “funil social”, para justificar que apenas os “merecedores”, “competentes” e “produtivos” terão acesso à premiação.

No que tange ao Estado neoliberal, compreendemos que qualificar uma forma de gestão do Estado como um ‘tipo de Estado’ obscurece a sua natureza de classe. O mesmo ocorre com a expressão ‘mentalidade do Estado neoliberal’ e a chamada ‘governamentalidade neoliberal’, de recorte teórico foucaultiano. O Estado em questão, como já debatemos na introdução desta tese, é o Estado burguês, Estado este que existe com a finalidade de manter a classe burguesa como classe dominante. Que, nesse dado momento de acumulação do capital, necessita das políticas neoliberais para reverter a queda (tendencial) da taxa de lucro dos capitalistas.⁴¹ Na esteira dessa discussão, um debate claramente limitado na literatura sobre as avaliações educacionais diz respeito às transformações havidas nas funções do Estado com o declínio do *Welfare State*, nos anos 1970, e à suposta diminuição do seu tamanho, com nomenclaturas como ‘Estado mínimo’, ‘redução do Estado’ e outras do gênero. Essa questão, que também aparece em Silva (2017), na subseção sobre os OMs, é destacada por Perboni (2016), por meio de uma análise que leva em conta o cenário das últimas três décadas:

O cenário contemporâneo, marcadamente nas três últimas décadas, esteve pontuado por reformas estruturantes dos Estados Nacionais, acompanhadas ou inspiradas, sobretudo, por uma concepção neoliberal que coaduna a redução de seu tamanho. No campo educacional, essas reformas se deram de forma paradoxal. A atuação dos Estados Nacionais foi caracterizada pelo aumento do controle centralizado sobre questões fundamentais e estruturantes e descentralização da execução das políticas para as escolas ou instâncias administrativas intermediárias, o que exigiu a criação de novos mecanismos para cumprir essas tarefas. (PERBONI, 2016, p. 10).

Em Santos (2016), o debate é localizado de forma mais nítida na antítese entre o serviço público e a iniciativa privada, na qual esta última goza de maior eficiência e qualidade:

A ideia-força por trás é que o setor público é responsável pelas constantes crises e que o mercado e o privado garantem a eficiência, qualidade e equidade buscadas. Daí surge a tese do Estado mínimo, que ganha força total dentro da lógica neoliberal que prega uma educação voltada para as leis de mercado. (SANTOS, 2016, p. 150).

⁴¹ Iremos nos debruçar sobre essas questões teóricas no quarto capítulo 4 desta tese.

A expressão ‘Estado mínimo’ é apresentada como categoria analítica por boa parte dos ideólogos burgueses, entretanto compreendemos que uma nomenclatura em torno de um redimensionamento no tamanho do Estado ocorre pela ação do Mare. Ao se mencionar um ‘Estado mínimo’ para se referir à ampliação de espaço para a livre ação da iniciativa privada e do mercado em determinado nicho, omite-se o papel ativo de incentivos fiscais estatais para o estabelecimento de determinados grupos econômicos. Além disso, com tal compreensão, é ocultado, automaticamente, qualquer entendimento que se coadune com o que Buci-Glucksman (1980) e Gramsci (2017) entendem por “Estado Ampliado” ou “Estado Integral”.⁴² Alinhado a esse debate, um outro conjunto de produções acadêmicas trabalha com o desdobramento do neoliberalismo e do ‘Estado Mínimo’ sobre a força de trabalho, mais precisamente com relação à sua formação.

As produções de Santos (2016), Rodrigues (2016), Lima (2018), Carvalho (2017), Souza (2010), Santiago (2015) e Endlich (2019) resgatam a Teoria do Capital Humano (TCH), que ganhou notoriedade por Schultz (1973), para traçar as relações entre a educação, o “desenvolvimento econômico”, a formação da força de trabalho e a empregabilidade. A tese de Endlich (2019), que trata das iniciativas da Unesco para o combate contra a alfabetização na América Latina, por exemplo, deixa bem claro, quando retoma Duarte (2011), que o “[...] discurso hegemônico sobre educação cumpre a tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal contemporâneo de sociedade, transformando a superação de problemas sociais em uma questão individual” (ENDLICH, 2019, p. 179). As relações dos imperativos da TCH com os sistemas de avaliações também são objeto de estudo por parte de Souza (2010), Santos (2016), Lima (2018) e Santiago (2015). Em Santos (2016, p. 150) é reforçado que as políticas de avaliação impulsionam uma

[...] gestão gerencialista, que prioriza uma educação voltada para a formação de capital humano, na perspectiva de Frigotto (2013), diante da necessidade da conquista e manutenção do status de empregabilidade, via acumulação flexível, em um cenário econômico mundial hegemônico marcado pela competitividade. (SANTOS, 2016, p. 150).

⁴² Em resumo, como tratamos em nosso capítulo anterior, a concepção de Estado Integral, termo cunhado por Gramsci (2000) e muito utilizado na literatura como Estado Ampliado, a partir de uma de suas intérpretes (BUCI-GLUCKSMANN, 1980), pode ser resumida em uma expressão: “Estado = sociedade civil + sociedade política, isto é, hegemonia encourada de coerção” (GRAMSCI, 2000, p. 244).

Dentro do mesmo escopo argumentativo, a partir das transformações no mundo do trabalho, Santiago (2015) analisa a política de avaliação da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e destaca o papel ideológico da TCH nessas políticas de gestão de resultados.⁴³

Partindo da relação com os OMs, em nossa dissertação (LIMA, 2018) já havíamos destacado o quanto o BID incorporou as premissas da TCH na formação da força de trabalho em seu contrato com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, inclusive quando aponta para o fomento de um sistema de avaliação local (Prova Floripa). Outro OM, a OCDE,⁴⁴ indica uma relação mais abrangente com a TCH ao apontar conexões entre a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o monitoramento da “[...] formação dos futuros quadros de mão de obra no país e o nível de investimento do capital estrangeiro na área da Educação [...]” (SOUZA, 2010, p. 27). Em Bernardi *et al.* (2017), que pesquisam os *think tanks*⁴⁵ liberais no país, são destacadas as relações da Escola de Chicago⁴⁶ com o aporte teórico da TCH.

⁴³ Santiago (2015, p. 31) aponta que “[...] a acumulação flexível apresenta características ideais do trabalhador da TCH. Por isto se torna ideologia eficaz no sentido da construção de consenso para a necessidade de sua culpabilização. Daí ser revisitada nas políticas educacionais e suas reformas de cunho gerencialista que ensejam perspectivas meritocráticas presentes nas políticas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos e de avaliação de desempenho de docentes e instituições, previstas em contratos de gestão que são desdobrados em acordos de resultados, baseados em metas, no âmbito de um Estado ‘para resultados’”.

⁴⁴ A respeito da OCDE, Carvalho (2018) afirma que a organização foi “[...] promove pesquisas para que governos possam trocar informações, experiências e práticas exitosas visando ao desenvolvimento econômico. Sua função na educação é a de nortear políticas que atendam aos interesses econômicos que a instituição representa. Segundo Maués (2011), a OCDE tem dirigido assessorias e elaborado publicações sobre a formação de professores, demonstrando grande interesse pelo tema, que, segundo a autora, recai na questão do papel do professor”.

⁴⁵ A expressão *think tanks*, originária da sociologia estadunidense, buscou assinalar uma perspectiva pretensamente neutra dos aparelhos privados de hegemonia. A vertente crítica dessa sociologia passou a admitir que tais organizações têm um peso importante nas relações de poder. Contudo, ainda a concebem como organizações de aconselhamento e de influência, sem uma perspectiva classista. Nesse sentido, adotaremos essa expressão apenas quando os autores que citamos a utilizarem em suas pesquisas, porém para a escrita desta tese, reivindicamos a categoria APH em nossas análises sobre essas produções em razão de nossa filiação teórico-metodológica.

⁴⁶ Bernardi *et al.* (2017, p. 573) afirmam que “A Escola de Chicago ficou conhecida nos anos de 1950 por ter realizado o transplante ideológico do neoliberalismo para outros países, incluindo os da América Latina e por celebrar-se com a teoria do capital humano, adotada pelos organismos multilaterais no campo educacional, a partir dos anos de 1980. Destacamos que o conceito de capital humano (conhecimentos, competências que favoreçam o trabalho) está vinculado ao pensamento neoliberal no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo”.

Rodrigues (2016, p. 129), cuja pesquisa se debruça sobre a atuação do Instituto Unibanco⁴⁷ na Educação Básica, destaca que:

Mais do que identificar a sobreposição da proposta educacional disseminada pelo Instituto Unibanco, o possível inferir as bases teóricas da mesma, visto que a própria instituição afirma que sua atuação tem como finalidade desenvolver o Capital Humano. Conforme o referencial que se embasa o Instituto Unibanco, a Teoria do Capital Humano, a educação é vista como um valor econômico, acumulável, passível de se aferir lucros, associando diretamente a relação entre educação e desenvolvimento econômico. A emergência do projeto educacional do Instituto Unibanco, sob as bases alegadas, claramente releva o ato político que se pretende desenvolver, uma proposta educacional que se alinha aos interesses econômicos do capital.

As relações envolvendo o neoliberalismo, as atualizações da TCH e as relações com o movimento do capitalismo contemporâneo perpassam nosso estudo do começo ao fim, entretanto cabe-nos destacar a importância dos textos selecionados, uma vez que estes indicam categorias de análise (como o Estado, Teoria do Capital Humano, etc.) trazidas tanto pelas produções acadêmicas do campo crítico quanto pelos próprios ideólogos da burguesia, para justificar determinadas reformas econômicas, políticas ou educacionais.

3.2.1.2 O envolvimento da Sociedade Política na Política de ALE

Para esta subseção, selecionamos um terceiro agrupamento de produções, que lançaram mão de outra mediação tática, tão ou mais eficiente para que a classe dominante lograsse êxito em sua estratégia econômica: a sociedade política. Foram destacados excertos de Oliveira (2019), Rodrigues (2016), Lima (2018), Valdevino (2018) e Perboni (2016), com vistas localizar, a partir das movimentações políticas em torno da ALE, o modo como a produção acadêmica aborda e diferencia as diversas colorações partidárias que ocuparam cadeiras junto ao aparelho de Estado brasileiro.

Oliveira (2019) assevera que a consolidação dos sistemas próprios de avaliação se deu a partir da criação do Ideb pelo governo federal, em 2007, destacando, posteriormente, o diverso espectro político-partidário que implantou os sistemas estaduais de avaliação nos estados nordestinos nos mandatos de 2011-

⁴⁷ Rodrigues (2011, p. 128) chama a atenção para “[...] o movimento de reformulação das ações do Instituto Unibanco ganha maior relevância. A primeira alteração ocorrida no início da década de 1990 coincide com o período de reforma do Estado que implementou as legislações que regularam o terceiro setor, e deram a abertura necessária ao setor privado para a assunção das atividades não exclusivas do Estado”.

2014 e 2015-2018. A autora afirma que os sistemas estaduais foram implantados por siglas de 'esquerda' (PT, PCdoB, PSB) e 'direita' (DEM, PSDB), indistintamente.⁴⁸ Corroborando a análise de Oliveira (2019), mas partindo da datação dos mandatos compreendidos entre 2007 e 2010, Perboni (2016, p. 244) localiza as mesmas colorações partidárias à frente das cadeiras dos governos estaduais, porém ampliando a análise:

Os dados oriundos da pesquisa indicam que não existem diferenças significativas no processo de expansão dessas experiências em relação aos partidos políticos no poder, as avaliações foram implementadas de forma quase que uniforme pelos partidos que governam o maior número de estados nacionais como PSDB, PMDB, PSB, PT e PFL/DEM. Em relação à vinculação dos resultados das avaliações, observou-se que se trata de um fenômeno mais recente, implementado em cinco estados entre 2007 e 2010 - São Paulo e Minas Gerais, governados pelo PSDB, Ceará e Pernambuco governados pelo PSB e, Amazonas, governado pelo PMDB. Esses três partidos são os protagonistas na implantação de práticas de vinculação entre os resultados dos alunos nas avaliações externas e em larga escala e a remuneração dos profissionais da educação, replicando o modelo em mais quatro estados entre os anos de 2011 a 2014.

Referindo-se à temporalidade em que a pesquisa fora realizada, Perboni (2016) explica que,

Na atualidade, somam-se dez estados com esses mecanismos, todos implementados nos últimos oito anos, sendo nove deles criados por representantes de três grandes partidos, a saber: PSDB, PSB e PMDB e um pelo governo do PT. Dessa forma, podemos inferir que embora exista a defesa dessas práticas em maior grau por alguns partidos políticos do que em outros, as mesmas não têm opositores demarcados no campo dos maiores partidos políticos, apenas uma pequena resistência por parte do PT, explicado em parte pela maior ligação deste com os movimentos sindicais do campo educacional. (PERBONI, 2016, p. 244).

Sem contestar a ligação do PT com os movimentos sindicais do campo educacional e tendo como objeto o Instituto Unibanco, Rodrigues (2016) apresenta uma análise oposta à indicada por Perboni (2016), ao se deter sobre as políticas educacionais após o referido partido assumir a cadeira do Poder Executivo federal.

O levantamento indica que apesar de haver alternância de poder com a eleição do ex-presidente Lula para o governo federal, o processo de incursão do setor privado não foi interrompido, ao contrário continuou sob bases

⁴⁸ Oliveira (2019, p. 172) aponta os seguintes partidos por estado: "Governos de estados do NE [Nordeste] por partidos, nos mandatos de 2007/2010; 2011/2014; 2015/2018: AL [Partido Republicano da Ordem Social] (PSDB; PSDB; MDB); CE [Ceará] (PSB; PROS [Partido Republicano da Ordem Social]; PT); MA (PDT/PMDB; PMDB; Pcdob [Partido Comunista do Brasil]); PB [Paraíba] (PSDB; PSB; PSB); PE [Pernambuco] (PSB; PSB; PSB); PI [Piauí] (PSB; PMDB/PSB; PT); RN [Rio Grande do Norte] (PSB; DEM; PSD [Partido Social Democrático])".

semelhantes às observadas na plataforma política anterior. Com relação à segunda reestruturação, ocorrida no ano de 2002, o Instituto Unibanco passou a atuar mais contundentemente na educação. Paralelamente, observa-se uma alternância política no poder executivo, eleição do ex-presidente Lula nos anos de 2002 e reeleição em 2006, que não significou a interrupção do processo de inserção do setor privado na educação básica pública. Ao contrário, foi no âmbito dessa plataforma política que o Instituto Unibanco atingiu a posição de relevância na educação básica pública pretendida no período da referida redefinição das ações da instituição. Portanto, a instituição estudada estabeleceu maior diálogo e desenvolveu uma atuação mais orgânica a partir da alternância política que elevou o Partido dos Trabalhadores – PT ao poder executivo nacional (OLIVEIRA, 2016, p. 128).

Em nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2018, p. 86), analisamos esse ponto, tomando como destaque a atuação e as movimentações políticas de Manuel Palácios, coordenador do CAEd até o início de 2023:

[...] Manuel Palácios manteve-se com Secretário da Educação Básica não só enquanto o Ministro da Educação foi Cid Gomes (PDT), mas também com Janine Ribeiro (sem filiação partidária), Aloísio Mercadante (PT) e o início de Mendonça Filho (DEM). No mês de março de 2018 ele recebeu uma homenagem com a Ordem Nacional do Mérito Educativo no Palácio do Planalto, em Brasília. Nessa premiação foi destacada sua importância para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante o período que esteve à frente da SEB/MEC, mostrando, assim, que independente do espectro político partidário que esteja no comando do aparelho de Estado, a agenda educacional a se cumprir, que inclusive privilegia o uso das ALE, deveriam manter-se inalteradas.

Essas diversas movimentações na sociedade política preconizadas por Palácios confluem para uma análise que vai ao encontro do que Valdevino (2018, p. 107) conclui acerca da análise sobre as políticas educacionais cearenses:

[...] o destaque nacional alcançado pelo Estado do Ceará, em virtude das suas políticas para o setor educacional, deve-se à continuidade de um projeto de sociabilidade, conduzido pela burguesia local, cujos objetivos reduzem a educação a um instrumento a serviço do mercado. Este projeto conseguiu permanecer hegemônico, mesmo com as mudanças no comando da administração estadual, o que demonstra a flexibilidade com que o gerencialismo se adapta às mediações que sofre em cada realidade onde é implantando.

Considerando a natureza burguesa do Estado, é justamente essa adaptação e flexibilidade que garantem a permeabilidade das políticas públicas de caráter privatistas. Nesse sentido, olhando para horizontes que possam superar a situação em tela, não é possível nutrir esperanças de que isso possa ser alcançado com a simples mudança de partidos à frente de governos no Estado estrito. Os elementos contidos nas produções desta subseção evidenciam como se manifesta a natureza de

classe do Estado, demonstrando que os ocupantes das cadeiras no aparelho estatal são representantes dos interesses da classe burguesa e implementam o projeto desta classe para a educação, independentemente da legenda partidária que esteja no comando do poder público ou das sutilezas com que reveste suas formas de governar. Na sequência deste balanço de literatura, adentraremos na análise de outra forma com que os interesses da burguesia se manifestam e concretizam: os chamados Organismos Multilaterais (OMs), aqui abordados como intelectuais coletivos.

3.2.1.3 A agenda econômica dos Organismos Multilaterais

Nesta seção, selecionamos produções acadêmicas que apontam para a relação da agenda dos OMs⁴⁹ com as políticas educacionais, mais especificamente com a Política de Avaliação em Larga Escala. Na primeira parte da seção, localizamos excertos de produções mais genéricas sobre a ação desses OMs, apontando para algumas de suas funções com relação ao financiamento das políticas educacionais, suas contrapartidas e uma análise mais generalistas sobre as influências que exercem como orientadores supranacionais nas Políticas de Avaliação. Na segunda parte da seção, enfatizamos algumas das características específicas de determinados OMs, em especial o BM e a Unesco, de modo a caracterizá-los como intelectuais coletivos da burguesia e diferenciá-los em seu modo de agir no âmbito das Políticas de Avaliação.

Compondo essa primeira leva de produções com menções mais genéricas acerca da atuação dos OMs, selecionamos os trabalhos de Segatti (2011), Santiago (2015), Oliveira (2011), Moura (2016), Lima (2015), Valdevino (2018), Silva (2017), Endlich (2019), Carvalho (2018).

Iniciamos a subseção com Santiago (2015, p. 103), para demarcar temporariamente como se deu o processo de internacionalização das políticas de *accountability*, no seio das quais a Política de ALE se insere:

⁴⁹ Tal como compreendemos que a expressão *think tank* encobre o caráter classista da categoria APH e com isso coloca uma cortina sobre a capacidade explicativa do termo, também entendemos que a expressão Organismo Multilateral não revela a totalidade ou oferece capacidade teórico-explicativa limitada para compreender tal fenômeno, por tentar se mostrar neutra ou apolítica. Entretanto, diferentemente do exemplo mencionado, seguiremos utilizando a nomenclatura mais difundida - Organismos Multilaterais -, de modo a possibilitar o mais amplo diálogo com as produções analisadas sem perder de vista a característica multilateral dos mesmos.

O processo de implantação destas políticas foi compreendido no âmbito do contexto de reestruturação produtiva, decorrente da crise estrutural do capital, em curso desde o final da década de 1970, que vem demandando reforma do Estado nos países capitalistas. Neste contexto, reconheceu-se a forte presença dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, na definição das políticas educacionais dos países da América Latina, com destaque para o Brasil. A atuação desses organismos se deu através da elaboração de documentos, em conferências mundiais ou regionais, contendo recomendações para a implantação das reformas educativas nesses países, e mediante concessão de financiamento para o desenvolvimento de programas e projetos com teor gerencial.

Na mesma direção, Carvalho (2018., p. 37) indica que as

As organizações internacionais como Unesco, OCDE e BM têm formulado e difundido ideias para orientar as políticas educacionais dos países dependentes, estabelecendo novos padrões e relações de governança supranacionais juntamente com os Estados e grandes corporações (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014). Em troca de recursos, investimentos ou empréstimos, esses países devem colocar em prática as contrarreformas educacionais que são do interesse dessas organizações. Esse interesse reside na perspectiva de que tais países, na condição de dependência, invistam em uma educação que atenda ao mercado competitivo e flexível.

Com relação ao Brasil, vemos que Segatto (2011) recorre à produção de Faria e Filgueiras (2007) para apontar o papel dos OIs (especialmente o BM) como elemento fundamental na disseminação e indução das avaliações nacionais, principalmente no que diz respeito ao

[...] financiamento direto para a montagem dos sistemas de avaliação; da oferta de cooperação técnica para tanto, bem como de treinamento de técnicos governamentais; do incentivo a iniciativas domésticas na área e da exigência de avaliação para que programas sociais possam ser financiados e apoiados. (SEGATTO, 2011, p. 340).

Um dos entrevistados em sua pesquisa, Nigel Brooke, professor convidado da Universidade Federal de Minas Gerais, que já atuou junto ao Complexo CAEd e é consultor do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), revela que

[...] a avaliação entrou na pauta das instituições internacionais a partir da década de 1980, mas foi sentida nitidamente aqui no Brasil e no resto dos países da região a partir da década de 1990, eu estou falando do Banco Mundial, mas estou também falando de todas as outras instituições que tem alguma agenda na área de Educação, seja a UNESCO [*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*] seja as agências multilaterais, sejam as agências das Nações Unidas, todas elas tinham essa ideia de que a avaliação educacional poderia contribuir para a melhoria da Educação. Em todos os empréstimos que começaram a ferver a partir da década de 1990 para os estados tinham esse componente. Sempre se fala que isso é uma imposição, eu acho que a discussão de políticas de gestão educacional não chegou aos estados brasileiros expressivamente pela voz do Banco Mundial, há um mercado internacional de ideias e um fluxo geral

de ideias e de propostas e de políticas, há um empréstimo constante de ideias e de políticas, *policy borrowing*, que você vê os países usando as políticas dos outros. [...] Se nós já estávamos ligados a esse mercado internacional de ideias e conscientes das necessidades de avaliações internacionais, o banco veio e perguntou “você querem?” e resposta foi “sim, queremos, estamos já discutindo essa possibilidade”. O banco facilita, ajuda, empresta, informa, mas não acredito que o banco seja o responsável para abrir os olhos e de alguma maneira conduzir a discussão. Simplesmente, porque fez parte da sua própria agenda, os estados que tomaram os empréstimos não são tão inocentes que não saibam o que eles estão fazendo ou que estão fazendo alguma coisa contra sua vontade, isso é absolutamente falso. Então a resposta é sim, havia organizações internacionais. (SEGATTO, 2011, p. 57-58).

Tratamos das questões trazidas na entrevista de Brooke, no que concerne ao consenso e à sua difusão entre as instituições, nas seções subsequentes a este balanço, mas, em termos mais genéricos, a autora aponta que, enquanto a Unesco e o *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe* (Preal) atuaram como disseminadores dos sistemas de avaliação, o BM ficou responsável pelo fortalecimento do Saeb no país, a partir de um empréstimo concedido ao MEC em 1990, que apresentou como contrapartida um sistema de avaliação. Nesse contexto, o ministro da Educação à época, Paulo Renato Souza, demonstrava preocupação com as avaliações, visto que “[...] havia voltado dos EUA, onde trabalhou no Banco Mundial, e, por meio das experiências norte-americanas de avaliação, reconhecia que elas eram imprescindíveis” (SEGATTO, 2011, p. 60).

Na mesma época, Lima (2015, p. 93) problematizava

[...] a influência de alguns organismos internacionais sobre a definição da estrutura educacional brasileira a partir dos anos 1990, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Comissão para a América Latina e Caribe. A internacionalização dos processos decisórios impacta diretamente sobre os rumos adotados pelos governos no contexto do neoliberalismo, articulando novos regimes de verdade que deslocam o significado de ensinar para o campo da produção de resultados quantificáveis, enquanto o aprender é concebido como algo passível de mensuração em testes standardizados. Nessa perspectiva, o caráter social da Educação e as especificidades dos diferentes contextos em que o fazer educacional ocorre ficam esmaecidos.

Nessa relação entre a contrapartida e a demanda dos OM com relação às políticas educacionais, Oliveira (2011, p. 50) aponta que a criação do Saep, em 1986, e sua posterior ampliação, o Saeb, foram “[...] uma resposta do Estado brasileiro às demandas do BM”. Nessa direção, Silva (2017, p. 27-28) afirma que,

[...] na década de noventa, a expansão desse nível da educação, foi sob a batuta dos organismos internacionais e refém da dependência do

financiamento. Esses organismos condicionaram os empréstimos ao governo federal à adoção de suas diretrizes. A proposta foi menor participação do Estado, tutelada pela concepção do Estado Mínimo. Nesse contexto, a política educacional foi engajada, vivenciando um processo de subserviência às demandas mercantilistas, redefinindo a relação Estado/universidade, prevalecendo a ideia de redução de gastos públicos com as instituições federais, assinalando um movimento de privatização do ensino superior. O Banco Mundial (BM) preconiza a tese de separar as instituições de ensino e pesquisa, e as que somente ensinam, ou seja, criação de algumas poucas instituições de excelência, abarcando “ensino e pesquisa”, sob o discurso do alto custo que representam as duas atividades juntas (IVASHITA; NOVAK; BERTOLLETTI, 2009).

Endlich (2019, p. 181) retoma essa imposição dos OM especificamente com relação à política de avaliação, ressaltando que:

Mesmo que não haja uma obrigação explícita de seguir exatamente essa agenda, as condições que são impostas aos países limitam as possibilidades de divergências com relação às ações e reformas propostas. No Brasil, os documentos que implementam as avaliações não as explicitam como vinculadas a orientações internacionais, mas as colocam como necessidade administrativa interna, ou seja, demonstram se apropriar dessa ferramenta de gestão como demanda própria.

Problematizamos essa abordagem de “resposta interna frente [a] uma determinada demanda externa”, ou relação de imposição de determinadas políticas pelos OMs, pois ainda que consideremos a situação de capitalismo dependente (MARINI, 2011), entendemos que tais análises tanto obscurecem o que é o Estado burguês e suas determinações quanto colocam o Estado como um passivo cumpridor de determinações externas. No caso específico da redação do autor, essas determinações, inclusive, seriam implementadas por documentos, o que coloca os próprios documentos como sujeitos da ação. Evangelista e Shiroma (2015, p. 26 chamam atenção para

[...] o cuidado com análises que reproduzem a tese da imposição externa de diretrizes educacionais. Considerar as proposições políticas internacionais como determinantes da Educação brasileira significaria colocar o país como refém das recomendações internacionais, não reconhecendo os interesses da burguesia interna – e os interesses específicos de suas frações – na implantação de determinado conjunto de políticas. Situaríamos, assim, os governos, os legisladores e os profissionais da educação como meros implementadores de proposições internacionais. Essa abordagem prescinde dos elementos de mediação, das resistências internas, das contradições e do agir humano, aspectos que não podem ser negligenciados quando o objetivo é “expor adequadamente o movimento real” e transformá-lo.

Com esse pressuposto, ignora-se o papel ativo dos ocupantes de cadeiras no aparelho burocrático nessa negociação e em suas decisões políticas, assim como a

atuação de determinadas frações da classe dominante que tenham interesse em determinada política. Nesse sentido, concordamos com Osório (2014, p. 206) ao afirmar que:

[...] A dimensão subsoberana do Estado do capitalismo dependente implica a subordinação/associação do capital e das classes dominantes locais frente ao capital e às classes soberanas do mundo desenvolvido e imperialista, situação que não deve ser interpretada com um obstáculo, mas, ao contrário, como uma condição de vida das classes dominantes locais, o que não exclui possíveis conflitos.

Retomando Moura (2016, p. 33-34), o autor aponta para as práticas político-econômicas desses OMs, indicando que,

Com o início das políticas de ajuste frente à crise econômica nas últimas décadas do século passado, ganham destaque a atuação e a influência estratégica, em escala global, dos organismos internacionais, chamados por Frigotto (2010) de “novos senhores do mundo”. Aqueles relacionados à prática político-econômica, como é o caso do Banco Mundial (BM) e suas agências, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm sido apontados como responsáveis pela exportação para os países pobres das chamadas “políticas numa mala”, isto é, políticas de ajustes que contemplam a difusão das ideias de livre mercado, que têm como alguns dos princípios a “descentralização, privatização, pagamento por serviços públicos, etc.” (ROBERTSON, 2012, pp. 286-287).

Nesse quesito, Moura (2016) recorre a Carnoy (2003) para diferenciar dois tipos de reformas preconizadas pelos OMs. A primeira é orientada pela competitividade, e a segunda pelos imperativos financeiros. Com relação a primeira, esta

[...] se orienta pela competitividade, isto é, “na evolução da demanda de qualificações nos mercados - nacional e internacional - do trabalho e às novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional” (p. 55). Em síntese, as reformas desse tipo têm como ênfase a produtividade, medida de acordo com o sucesso do aluno. Algumas das iniciativas correlacionadas são: responsabilização por resultados, concorrência entre escolas, aprendizagem medida por testes cujos resultados são divulgados publicamente, uso de meios de altos rendimentos com objetivo de uma melhor gestão, busca por melhores resultados dos alunos com custo baixo e pagamento de bônus escolar. Alguns dos organismos que preconizam essa concepção de reforma incluem, segundo Carnoy, a OCDE e também a UNESCO. (MOURA., 2016, p. 40).

Em relação ao segundo tipo de reforma, esta é

[...] é fundamentada nos imperativos financeiros, isto é, está relacionada aos ajustes estruturais que objetivam reduzir os gastos públicos com a educação na atual conjuntura econômica. Importa considerar que são iniciativas o corte de custos de uma universidade pública, entendida como dispendiosa e ineficaz, em favor de um ensino básico e de baixo custo; a privatização do

ensino secundário e superior, a autorização de criação de mais instituições privadas e pagamentos de mensalidades em instituições públicas; a redução do custo por aluno, em todos os níveis de ensino, com aumento de número de estudantes por turma (CARNOY, 2003). Como a questão é relacionada aos fundos públicos e as medidas de ajustes estruturais, sobretudo dos países em desenvolvimento econômico, esse tipo de reforma é preconizado dentro das condições fixadas pelo FMI, BM e pelos bancos regionais. (MOURA, 2016, p. 40).

Embora estejamos trabalhando com produções acadêmicas que abordam as relações entre a políticas de ALE e a Reforma do Estado, em seção específica deste balanço, achamos pertinente apresentar, na sequência, como Moura (2016, p. 94) aborda a relação dessas reformas com os aspectos econômicos desenvolvidos por estes OMs:

Disseminado nas diretrizes dos organismos multilaterais, especialmente do BM, o pagamento por mérito expressa a posição gerencialista de racionalização dos custos em favor do programa de ajustes que norteia o pacote político-econômico, sobretudo nos países em desenvolvimento. Como a reforma do Estado acontece seguindo as injunções desses organismos, a educação é tratada dentro da esfera das leis do mercado, que por sua vez, orienta-se pela competitividade e pela maximização produtiva. Partindo da lógica importada do mercado, a escola passa a ter que cumprir metas de produtividade evidenciadas, por certo, nos índices educacionais, favorecendo que emergam políticas de responsabilização. Portanto, considera-se que o bônus se configura como estratégia de gestão que promove uma cultura de controle por meio de avaliação e do monitoramento, que afere constantemente os resultados educacionais, bem como as performances individuais e coletivas. (MOURA, 20016, p. 94).

Sendo estes os excertos que apontam para um trato menos particularizado com relação ao *modus operandi* dos OMs, na sequência da seção, buscamos diferenciá-los conforme a sua atuação. O BM é reportado nas produções de Segatti (2011), Oliveira (2019), Santos (2016), Lima (2015), Valdevino (2018), Perboni (2016), Mendonça (2014) e Pereira (2021). Este último autor introduz um bom pano de fundo para tratar da sua atuação:

A despeito da fachada técnica, o Banco sempre atuou, ainda que de diferentes formas, na interface dos campos político, econômico e intelectual, em função da sua condição singular de prestador, formulador de políticas e indutor de ideias e prescrições sobre o que fazer em matéria de desenvolvimento capitalista. Nessa trajetória sinuosa, mas ascendente, o Banco assumiu um lugar central entre as demais agências nascidas após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se referência incontornável quando se planejam e se executam políticas de infraestrutura, energia, educação, saúde, habitação, administração pública, meio ambiente, desenvolvimento rural, gestão urbana, meio ambiente e (re)construção de Estados, além de política econômica. (PEREIRA, 2021, p. 78).

Especificamente com relação à educação, já relatamos que o BM se distingue dos demais OMs justamente por suas explícitas contrapartidas financeiras negociadas com os Estados e Secretarias de Educação locais, como aponta Oliveira (2019) ao falar do financiamento com o governo baiano. Objetivando profundos desmanches da educação pública sob a auspício do ajuste fiscal e a consequente redução do gasto no serviço público, verifica-se que,

No entendimento do BM, o investimento em educação está atrelado à racionalidade econômica. Sendo assim, os princípios da equidade, eficiência e qualidade são difundidos como eixo condutor da reforma educacional, visando contribuir com a própria reforma do Estado. Percebemos, então, os traços da ideologia neoliberal nas referidas estratégias, uma vez que por meio da educação procuram inculcar os valores do livre mercado (OLIVEIRA, 2011, p. 50).

Na continuidade do debate, Oliveira (2011, p. 50) aponta que, em decorrência dessa estratégia,

O alvo das estratégias do Banco esteve concentrado na educação básica que, além de expandir o acesso, deveria alterar a forma de financiamento e gestão educacional. Dentre as mudanças na gestão, está a descentralização de responsabilidades para as instituições escolares. As escolas, por meio da descentralização, passariam a gerir os recursos recebidos do governo, além disso, se articulariam com outros setores da comunidade para conseguir outros financiamentos. Em paralelo, o Estado aumentaria a centralização do planejamento e do controle dos resultados por meio da elaboração de avaliações nacionais.

Essa atuação institucional do BM frente à política de avaliação é apontada por Valdevino (2018) e Mendonça (2014) como reflexo de uma pressão externa para influenciar sua adoção por governos nacionais da América Latina. Indo ao encontro de tais argumentos, Lima (2015) aponta a influência do BM no campo da avaliação externa como um “choque de gestão”, detendo-se sobre as reformas educacionais promovidas no estado de Minas Gerais entre os anos de 2003-2014.

É importante ressaltar que a interlocução com agências internacionais de financiamento, característica das práticas neoliberais, marcou todo o processo de elaboração e execução do Choque de Gestão. Merece destaque a presença do Banco Mundial, que concedeu, aproximadamente, US\$ 1,21 bilhões em empréstimos ao governo mineiro para a estruturação do Choque, mediante o estabelecimento de alguns condicionantes. Dentre eles, estão o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem, bem como a implementação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas projetadas (LIMA, 2015, p. 91).

Um segundo grupo de produções aborda o papel da Unesco⁵⁰ nas Políticas de ALE: Oliveira (2019), Oliveira (2011), Endlich (2019), Perboni (2016) e Carvalho (2018). Com relação ao olhar institucional, Carvalho (2018) recorre a Carnoy (2002) para relatar a visão da Unesco acerca da atuação dos governos nacionais em relação às políticas educacionais no contexto da mundialização da economia. Nesse sentido, o autor citado aponta que os governos deveriam aprender urgentemente o quanto as instituições educativas são fundamentais “[...] não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber” (CARNOY, 2002, p. 24 *apud* Carvalho (2018), p. 40). Como contraponto, Carvalho (2018, p. 40) indica que tal concepção revela

[...] a ideia de que haveria uma independência do mercado, secundarizando-o nas relações sociais mundializadas e guarda em si a defesa da neutralidade do processo de mundialização, como se ele ocorresse de maneira natural, independente da vontade dos homens e dos antagonismos econômicos entre os continentes e países.

A autora menciona a crítica de Chesnais⁵¹ a tal concepção e em seguida a concepção de Estado para o referido OM, qual seja:

Um Estado bem estruturado e eficaz, que exerce vigilância sobre as regras do jogo e aplica uma política econômica e social coerente, atrai capitais e uma mão-de-obra qualificada; pelo contrário, um Estado ineficaz acaba por repeli-los (Ibidem, p. 32). (CARVALHO, 2018, p. 40).

Sobre essa concepção, Perboni (2016, p. 41) indica um importante contraponto e um vício:

Observamos que a Unesco assume uma posição crítica em relação ao neoliberalismo ortodoxo, especificamente no que se refere à tese do chamado “Estado mínimo”. Contudo, essa formulação concebe o Estado como sujeito, como se tivesse vida própria, conferindo aparente neutralidade e não como um conjunto de relações materializadas na forma institucional de aparelhos de Estado – ministérios, secretarias e demais órgãos públicos [...].

⁵⁰ Carvalho (2018, p. 37) relata que a Unesco: “[...] foi fundada em 1945 e é composta atualmente por 193 Estados-Membros. Integra o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) e visa orientar a organização da educação em nível mundial para expressar um pensamento educacional definido”.

⁵¹ “Ao criticar tal concepção, Chesnais (2001, p. 10) afirma que ‘é preciso recusar as representações que gostariam que a mundialização fosse um desenvolvimento natural’ e esclarece que “o triunfo atual do ‘mercado’ não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos, os Estados Unidos assim como outros membros do G7’ (Ibidem, p. 10)” (PERBONI, 2016, p. 40).

Essa visão de Estado é bastante coerente com as afirmações que o autor localiza em Carnoy (2002) sobre os três tipos de reformas educacionais que existiram nas últimas duas décadas, com vistas à promoção do “desenvolvimento econômico”, e o recrudescimento do debate acerca da diferenciação entre dois dos mais importantes OMs a respeito das políticas educacionais. Com relação aos tipos de reformas, Perboni (2016) aponta “[...] as fundadas na competitividade, as fundadas nos imperativos financeiros e as fundadas na equidade” (PERBONI, 2016, p. 44 *apud* Carnoy, 2002). Em relação à diferenciação entre os dois OM no que tange às reformas educacionais, o autor indica que,

Ao tratarmos das influências dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais é importante considerar que o mesmo não é universal a todas as instituições internacionais. Ao analisar os posicionamentos da UNESCO, por exemplo, Sverdlick (2012) aponta que existe na América Latina um discurso que se contrapõe à perspectiva do Banco Mundial, que acentua um enfoque nos direitos da educação como um valor em si mesmo e não somente em sua relação com o crescimento econômico. (PERBONI, 2016, p. 47).

Perboni (2016) aponta que esse contraponto é expressão de que não existe um único discurso sobre a concepção da educação no plano internacional, sendo importante dissociá-los e diferenciá-los, inclusive, com relação a práticas educativas como a avaliação. Todavia, partindo de um referencial bakhtiniano e realizando uma análise diversa da de Perboni (2016), Endlich (2019) localiza documentos da Unesco que corroboram a concepção de educação como investimento financeiro, alinhada às ideias neoliberais. A autora sustenta a tese de que

[...] os discursos publicados pela Unesco, majoritariamente, são fundamentados em uma concepção de educação como investimento financeiro e de alfabetização como competência necessária para o modelo de cidadão desejado pelo mercado (que possa aprender a aprender, aprender ao longo da vida e utilizar as ferramentas da linguagem, principalmente a leitura, de modo prático e funcional). As estratégias mais eficazes de propagação desses discursos foram os eventos promovidos pela entidade em que os Estados-membros participantes assumiram compromissos em torno de metas condizentes com ideais de organismos internacionais defensores da ordem capitalista. (ENDLICH, 2019, p. 174).

Referindo-se à proeminência das avaliações no cenário das políticas educacionais, Endlich (2019) deixa ainda mais explícito o contraponto a Perboni (2016) ao constatar um estreito vínculo da Unesco com os demais OM que atuam na defesa de políticas neoliberais:

Notamos que os discursos publicados pela Unesco se basearam na ideologia neoliberal dos organismos internacionais defensores da ordem capitalista mundial, que entendem a educação como negócio que produz determinados tipos de alunos/cidadãos desejados. Seus investimentos nesse negócio precisam ser acompanhados para que essas entidades se certifiquem de que seu capital gerará um retorno lucrativo. A Unesco cumpriu esse papel de orientadora dos países, principalmente perante os dirigentes e técnicos dos governos, promovendo os ideais neoliberais de educação. Junto com a imposição de avaliações sistemáticas, esses organismos desejam interferir, inclusive, na forma como a educação e outros serviços sociais é gerida, tendo a descentralização administrativa e a busca pela “qualidade” como suas principais orientações no período de vigência do PPE. (ENDLICH, 2019, p. 175).

Especificamente com relação às avaliações apoiadas e propagadas pela Unesco, Endlich (2019, p. 178) analisa que,

Em seus discursos, ela busca transparecer um “consenso” a respeito da necessidade de avaliação e de como ela deve ser feita, mas esse é um “consenso” induzido por essa Organização. Como explica Dussel, “[...] O consenso deve ser um acordo de todos os participantes, como sujeitos, livres, autônomos, racionais, com igual capacidade de intervenção retórica [...]” (DUSSEL, 2007, p. 27). Contudo, como notamos durante a pesquisa, as condicionalidades ligadas aos financiamentos e empréstimos aos países, por parte de agências financiadoras, contribuem grandemente para que os governos tomem como necessárias mudanças na forma como as políticas educacionais são conduzidas.

Em consonância com Endlich (2019), Oliveira (2011) recorre a Boradfoot (2000) para afirmar que esse contexto de condicionalidades relacionadas aos financiamentos e empréstimos por parte dessas agências financiadoras emergem de “[...] um movimento no sentido de ‘colonizar’ os sistemas educacionais, colocando-os alinhados às demandas da ‘sociedade do conhecimento’ e do mercado competitivo internacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 64).

Oliveira (2011, p. 67) localiza a Conferência de Jontiem, da Unesco,⁵² como o marco inicial desse movimento, que, entre outras implicações, coloca a avaliação educacional no centro do debate das políticas educacionais:

Percebemos que, desde Jontiem, os Estados liderados pelas potências econômicas, via organismos internacionais, se empenharam para obter resultados mensuráveis das metas estabelecidas. Sendo assim, a avaliação foi potencializada como guia dos processos de decisões estatais, para o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino. As questões relacionadas à avaliação no âmbito internacional têm o propósito de produzir informações e classificações entre países. Para a realização dessas avaliações os Estados obedecem a uma série de critérios e procedimentos padronizados para assegurar a comparabilidade dos resultados. A partir dos padrões estabelecidos em Jontien, várias avaliações internacionais padronizadas de desempenho dos alunos são elaboradas.

Localizando um conjunto de avaliações internacionais, que, inclusive, têm o Brasil como participante,⁵³ Oliveira (2011 p. 67) aponta que

Todas essas avaliações internacionais são resultantes dos acordos políticos e fóruns internacionais de cooperação técnica e definição de indicadores educacionais *standars*. Dessa forma, os países do capitalismo central disseminam as práticas pertinentes ao “Estado avaliador” e monitoram a adequação do ensino ofertado pelos Estados nacionais com as demandas da competitividade econômica.

⁵² Endlich (2019, p. 89) destaca que, “[...] no ano de 1990 [...] aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, convocada pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). A Conferência tomou como foco a Educação Básica, porém a alfabetização, tanto de crianças quanto de adultos, assumiu lugar relevante em sua declaração. A Conferência foi patrocinada por cinco organismos internacionais – o Pnud, a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a População (Fnuap), o Unicef e o Banco Mundial, marcando, assim, um novo enfoque multilateral à Educação Básica. Colocando a Educação Básica no contexto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos considerou a alfabetização e a aritmética básica como os instrumentos essenciais de aprendizagem [...]”. Ainda sobre as conferências da Unesco, Endlich (2019, p. 175) destaca que, “A partir do marco de Dakar, a Unesco consolida seu papel de coordenar e monitorar o cumprimento dos compromissos assumidos pela comunidade global. Para colocar em ação as metas de Educação para Todos renovadas em 2000, a organização desenvolve, na América Latina e no Caribe, o Prelac [Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe]. Os focos estratégicos desse projeto são cinco: conteúdos e práticas, professores, cultura das escolas, aprendizagem ao longo da vida e responsabilidade social pelo desenvolvimento e Resultados”.

⁵³ “Dentre as avaliações internacionais que o Brasil participa, podemos citar: i) Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE); ii) Programa de Indicadores Mundiais da Educação (WEI [*World Educations Indicators*]); iii) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa); e iv) Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis [*Teaching and Learning International Survey*])” (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

O que percebemos é que as concepções de “Estado avaliador”⁵⁴ e as funções estatais⁵⁵ abordadas por Oliveira (2011) aproximam-se da concepção analisada por Carvalho (2018) acerca do Estado para Unesco, na medida em que a primazia econômica se faz presente e tem na avaliação educacional um papel fundamental. Nessa perspectiva,

[...] a avaliação educacional, realizada por meio de testes padronizados, é considerada a principal engrenagem da gestão do sistema educacional. A partir da avaliação, o Estado pode fomentar e melhorar a formação dos indivíduos de acordo com as demandas do mercado de trabalho, oferecer uma relação de custo x benefício dos investimentos educacionais e ainda compartilhar responsabilidades pela gestão. (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

O excerto de Oliveira (2011) é carente de maior aprofundamento nos determinantes da Política de ALE, afinal a gestão do sistema educacional não possui um fim em si mesma, mas sim coaduna-se com os interesses da classe dominante em relação à educação, que, por sua vez, tem na utilização das ALEs um instrumento pedagógico tático para seu intento. Nesse sentido, o limite entre as implicações econômicas, pedagógicas e até mesmo ideológicas das avaliações têm caráter meramente expositivo, para fins da discussão empreendida acerca dos OMs. Entendemos como equívoco de análise apresentar um determinado OM como essencialmente voltado às questões econômicas e outro concentrado nas

⁵⁴ Oliveira (2011, p. 54-55) destaca, com base em Afonso (2005), que o “[...] termo ‘Estado avaliador’, na década de 1980, [foi empregado] para traduzir o crescente interesse dos governos neoliberais e neoconservadores pela avaliação de políticas e programas. Segundo o autor, quando falamos em ‘Estado avaliador’ nos referimos ao *ethos* competitivo assumido pelo Estado neoliberal. Nas reformas influenciadas pelo neoliberalismo, o Estado assumiu a lógica do mercado, importando modelos de gestão privada para o domínio público e enfatizando os produtos (resultados) dos sistemas educativos [...] Diante do papel privilegiado assumido pela avaliação na agenda do governo empossado em 1995, o Saeb teve sua metodologia reestruturada e no decorrer dos anos se firmou como política do ‘Estado avaliador brasileiro’, interagindo e se articulando com as demais políticas educacionais”.

⁵⁵ Oliveira (2011, p. 58) apresenta duas diferentes explicações para justificar o aparecimento desse “Estado avaliador”: “[...] uma técnica e outra mais política. A primeira, de acordo com o autor, é proveniente dos estados norte-americanos que estabelecem um determinismo técnico visando a reduzir as esferas de atuação do Estado e ampliar as do mercado. As universidades, por sua vez, deveriam se adequar à dinâmica econômica. A explicação política vem de alguns países europeus, e está relacionada à necessidade de renovação política da sociedade. O Estado, no intuito de recuperar sua credibilidade no período pós-crise delegou responsabilidades a outras esferas administrativas, atendendo aos reclamos de renovação política por meio da abertura de canais de participação. Mas, ao mesmo tempo, por meio do uso da avaliação, ele passou a exercer um maior controle do alcance de seus projetos de reforma”. E mais à frente, a autora indica Neave (2001) para resgatar que o pano de fundo do qual emergiu o “Estado avaliador” foi marcado por importantes mudanças nas funções estatais, como: “[...] (i) a crescente concentração do governo central nas estratégias de desenvolvimento do sistema educacional; (ii) o aparecimento de poderosos ‘intermediários’, entendidos como grupos especializados em avaliação; e (iii) a autorregulação das instituições” (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

pedagógicas, ou ainda alheio à política educacional. Sobre este último raciocínio, Endlich (2019) afirma que “[...] o discurso da Unesco reverberou na formulação do sistema de avaliação no Brasil” (ENDLICH, 2019, p. 181), fornecendo assim a chave de entrada para o último eixo de nosso balanço de literatura.

3.2.1.4 Reformas empresariais e os meios de captura do fundo público pela burguesia

Reunimos nesta seção as produções de Segatto (2011), Torrezan *et al.* (2018), Rodrigues (2016), Lima (2018), Moura (2016), Carvalho (2017), Souza (2010), Valdevino (2018), Santiago (2015), Fernandes (2019), Freitas (2018), Perboni (2016), Santos *et al.* (2019) e Ferreira (2019), que, de algum modo, apontam as formas pelas quais a política de ALE se ligam às reformas educacionais e às formas de captura do fundo público pela burguesia. Com relação especificamente ao processo de reformas, separamos as produções de Segatto (2011), Perboni (2016), Moura (2016), Santiago (2015) e Ferreira (2019) para abordar o tema.

A produção de Segatto (2011) possui um capítulo exclusivo para tratar dos resultados das avaliações de aprendizagem em larga escala, intitulado *A disseminação das reformas educacionais orientadas pelo desempenho*. Nele, a autora afirma que uma das principais funções da avaliação é apontar que o baixo desempenho nas avaliações internacionais e nacionais, além da influência dos OIs, do governo federal, dos fóruns federativos e das chamadas organizações da sociedade civil, é principal impulsionador das reformas educacionais. Nessa mesma direção, Perboni (2016, p. 241) indica um papel para as políticas de avaliação nas reformas educacionais:

[...] as reformas educacionais podem ser entendidas como parte de um processo mais amplo, marcado pela busca de eficiência do gasto público. As avaliações educacionais são elemento central para produzir dados e medir os possíveis avanços, imprimindo uma nova concepção de qualidade de educação e de direito educacional que se sobrepõe a outras definições.

Em outras palavras, se em Segatto (2011) é indicado que uma das principais funções da política de avaliações é a produção de dados que justifiquem as reformas, em Perboni (2016) essa produção de dados será mascarada pelo discurso da ‘eficiência’, que, ao fim e ao cabo, na visão da burguesia, visa destinar recursos públicos para o setor privado.

Partindo de um *modus operandi* em que “[...] os processos de privatização do público materializam-se principalmente através da disputa pelo conteúdo da educação, assim como, pelo fundo público [...]” (MENDES; PERONI, 2020, p. 68), selecionamos as produções de Torrezan *et al.* (2018), Souza (2010), Fernandes (2019), Freitas (2018), Perboni (2016), Santos *et al.* (2019) e Mendes e Peroni (2020) em um segundo conjunto de produções da subseção, que trata de forma mais direta desses processos de captura do fundo público, indicando como a relação entre a avaliação e as reformas educacionais impulsiona os processos privatizantes. Essa relação fica evidente quando

[...] evidencia-se a abertura para a entrada do setor privado na educação pública por meio de lógicas inerentes às avaliações externas (competitividade, individualismo, desempenho e metas), bem como do direcionamento de recursos para tal setor, em função do alcance de metas estabelecidas mediante o desempenho dos estudantes em testes de proficiência [...] (TORREZAN *et al.*, 2018, p. 1336).

Recorrendo a Ball e Youdell (2008), Torrezan *et al.* (2018, p. 1336) apresentam de forma bem didática como a política de avaliação, por meio de suas metas e mecanismos de controle, favorece as formas de privatização:

Nesse sentido, tem-se a clareza de que essa lógica de controle, imposição de metas, uso de incentivos e comparações, por meio do ranqueamento das escolas, configuram-nas como empresas e, segundo Ball e Youdell (2008), podemos considerar como uma forma de privatização do setor público. Isto porque, para esses autores, existem duas formas de privatização da educação pública: a endógena e a exógena.

A primeira (endógena) consiste na “[...] *importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa*”. Em alternativa, a segunda (exógena) aparece caracterizada pela “[...] *apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado [...]*”, quase sempre com benefício econômico, “[...] *y la utilización del sector privado em cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública*”. [...].

Os mesmos autores assinalam que a privatização endógena prepara um caminho para a privatização exógena, pois a introdução das ideias, métodos e práticas do setor privado torna o ambiente mais dócil para que se produza uma privatização de maior alcance e com maior participação do setor privado.

Com relação ao processo endógeno de avaliação, destacamos a entrevista do professor e ex-secretário municipal de educação do município de Florianópolis, cedida a Santos (2019), na qual o entrevistado justifica a contratação de um serviço externo de avaliação:

Prosseguindo na entrevista com Pinto da Luz, elucidamos os argumentos acerca da relevância da política da gestão por resultados e o protagonismo da entidade CAEd. O ex-secretário afirma que: O CAEd é uma entidade vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora, portanto, uma instituição pública, assim como a Universidade Federal de Santa Catarina, tem suas fundações. A Universidade de Juiz de Fora, como todas as universidades federais e estaduais, tem suas fundações de apoio e suas entidades. Neste caso, o CAEd se especializou justamente em elaboração de provas e, nós fizemos por licitação, na verdade foi por licitação, o CAEd ganhou exatamente por essa experiência que tem, e nós contratamos. Então é algo que interessou muito trazer essa experiência, porque além de os profissionais elaborarem as provas, também faziam a capacitação dos nossos professores para que eles tivessem autonomia e adquirissem conhecimentos para fazer as nossas próprias provas. Assim, quando concluído o contrato com o CAEd, nossos professores teriam capacidade e autonomia para elaborarem as provas por itens, se assim optassem por essa modalidade.

O excerto mostra a centralidade dos modelos avaliativos como forma de gestão da educação e medida de qualidade, tal qual proposto pelos órgãos federais. O manifestado pelo ex-secretário evidencia a tentativa de cooptar os professores para a execução da política proposta por meio da capacitação fornecida pela empresa. (SANTOS, 2019, p. 199).

Fenomenicamente, na contramão do processo apontado por Pinto da Luz, mas em sua plena direção no que diz respeito às finalidades do processo endógeno de privatização, Perboni (2016, p. 243) mostra a justificativa das demais redes para sustentar a existência de um sistema próprio de avaliação, mesmo com a existência do Ideb:

Com as mudanças efetuadas no SAEB e com a criação do IDEB (2005), pesquisadores da área passaram a se questionar sobre os possíveis reflexos nas avaliações estaduais, na medida em que os estados poderiam abrir mão de onerosas avaliações próprias para se utilizar dos dados produzidos nacionalmente. Constatamos que ocorreu processo inverso, ou seja, uma acelerada ampliação do número de estados que desenvolvem suas próprias avaliações externas e em larga escala. As justificativas dos sistemas estaduais de educação para criação de suas próprias avaliações estaduais redundam em dois argumentos centrais: a disponibilidade dos dados de forma mais rápida e a flexibilidade de avaliar disciplinas e séries não ponderadas pelas provas nacionais. Deve-se observar que a maior parte dos estados não apresentam diferenças significativas em relação ao modelo do SAEB.

Perboni (2016) descreve como esse movimento, desenvolvido pelas próprias redes e induzido por um conjunto de operadores privados, começou a resultar em um processo de privatização do tipo exógeno, assumindo as características já destacadas por Torrezan *et al.* (2018). O autor verifica que esse processo deu origem a um mercado próprio de prestação de serviço, o qual não se encerra em si mesmo, pois demanda a criação de novos nichos de mercado:

A acepção “mercado de avaliações” caracteriza as relações entre os estados e seus parceiros marcada pelo oferecimento aos estados de uma espécie cardápio de opções, com uma gama de serviços à disposição, incluindo a impressão das provas de acordo com a TRI,⁵⁶ a aplicação e correção das mesmas de acordo as escalas de proficiência, modelos para o cálculo dos índices de desempenho, materiais de divulgação, cursos de formação, dentre outras opções. A existência de um “mercado de avaliações” facilita a padronização dos processos, visto que todos estados têm à disposição as mesmas condições ao discutir o contrato de parceria para a prestação do Serviço. (PERBONI, 2016, p. 243).

Ainda com relação a esse mercado de avaliação, Perboni (2016) destaca que este faz parte dos pomposos planos de ação governamentais que incorporam o discurso da melhoria da qualidade da educação a partir de metas, índices e auxílios de ‘empresas’ capacitadas, que, por sua vez, fornecem os mecanismos para que se alcançasse tal objetivo. O que chama atenção é que, no caso desse mercado específico,

[...] as avaliações são oferecidas aos governos por meio de fundações, centros de pesquisa, empresas e autarquias governamentais, entretanto, estas disputam a preferência desse mercado dentro de uma lógica mercadológica de oferecimento dos pacotes de serviços pelos menores preços, em que o produto afinal é a qualidade da educação. (PERBONI, 2016, p. 243).

Especificamente com relação às avaliações das redes estaduais, um primeiro fenômeno que nos chamou atenção foi o fato de haver “[...] a ampliação das parcerias e a contração de instituições especializadas para viabilizar a realização das provas, com destaque para o CAEd, que, de certa forma, hegemonizou esse mercado. (PERBONI, 2016, p. 244).

Destacamos como a ótica de mercado se faz presente no serviço público, tendo em vista que boa parte desse ‘mercado’, como citado por Perboni (2016), advém de fundações, centros de pesquisas, empresas e autarquias governamentais. Já com

⁵⁶ Em nossa dissertação (LIMA, 2018, p. 49), verificamos que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) “[...] surge a primeira vez como método estatístico utilizado na elaboração e análise dos itens das avaliações em larga escala no âmbito nacional, através do SAEB, no ano 1997, em substituição a chamada Teoria Clássica dos Testes (TCT). Apresentado por Pontes (2012, p. 8) com uma metodologia que lança mão de procedimentos probabilísticos, o autor diz ser possível calcular parâmetros para os itens que não dependem dos sujeitos que estão sendo avaliados e, assim permitindo que se obtenha estimativas mais confiáveis. Na sequência, Pontes (2012, p. 8), apresenta três parâmetros primordiais para a utilização TRI: ‘1) nível de dificuldade de um item ou questão; 2) capacidade de um item de discriminar os alunos segundo sua respectiva proficiência na disciplina avaliada (ou seja, trata-se da capacidade de distinguir quem conhece mais ou menos uma disciplina, com base no acerto ou erro do avaliado numa determinada questão); 3) acerto casual, ou seja, possibilidade de um aluno acertar um item mesmo tendo uma proficiência geral considerada como teoricamente baixa ou insuficiente a resposta correta num item de múltipla escolha”.

relação ao mercado privado propriamente dito, Souza (2010, p. 28) aponta que é por meio do Sistema de Avaliação que a escola pública se torna alvo dos chamados “[...] empresários do ensino, que fabricam cursos de aperfeiçoamento e gestão educacional, organizam a venda do sistema de apostilados e livros didáticos e etc.” E é nessa mesma direção que Santos *et al.* (2019, p. 14) se referem à privatização de novo tipo na educação:

Outra prerrogativa dessa forma de gerenciar a educação é a prestação de serviços por empresas privadas, que vão desde a contratação para a elaboração das provas e dados sobre os resultados, até empresas que fornecem formação continuada aos professores. Neste sentido, temos observado a inserção da classe empresarial na formulação das políticas educacionais, inaugurando um promissor setor de venda de serviços para a educação pública. (FREITAS, 2012). Corroborando com a tese de uma privatização de novo tipo na educação básica, Martins (2015, p. 74) assinala que esses novos sujeitos coletivos se colocam numa instância entre o Estado e o mercado e visam realçar o protagonismo da “[...] iniciativa privada com sentimento público.” Define, portanto, que a partir dessa ideia, a classe empresarial se coloca como capaz de contribuir com a solução dos problemas presentes na condução da educação pública.

Na continuação de seu artigo, Santos *et al.* (2019, p. 15), analisando a situação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, argumentam que esse mercado de avaliações faz parte de uma estratégia para desqualificação da educação e apontam para novas formas de regulação do trabalho docente, que favorecem

[...] as formas pelas quais a iniciativa privada adentra ao serviço público, como foi o caso da empresa Meritt Informação Educacional e do CAEd, contratadas para elaborar provas externas e apresentar índices comparativos. Contudo, na atualidade, o município de Florianópolis tem aprofundado as parcerias público-privadas no ensino fundamental, como exemplos podemos citar a aquisição de sistemas apostilados e plataformas digitais de ensino. Essa inserção de empresas privadas na educação pública tem permitido que a formação continuada dos professores seja conduzida por entes privados, inaugurando novas formas de regulação do trabalho docente.

Outro apontamento da literatura é com relação ao *modus operandi* da burguesia para criar esse “mercado das avaliações” e dos demais produtos educacionais, o qual pode ser traduzido em “precarizar para privatizar”, de acordo com Freitas (2018, p 80-81), nestes termos:

[...] a finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério.

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores eliminar o

professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de “padrões” que permitam a “elevação da régua” nos testes (Sentell, 2018), ou seja, acrescentam mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas. Nessas condições, mais escolas tendem a falhar, e conseqüentemente mais escolas se tornam candidatas à privatização por terceirização ou vouchers. Cria-se um “culto à nota mais alta” que tudo justifica: inclusive o fechamento das escolas e sua conversão em escola terceirizadas, iniciando o processo de constituição de um mercado educacional.

Em resumo, partindo da perspectiva burguesa, a qual refutamos, quanto mais as escolas tendem a ‘falhar’ nos testes, mais tendem a se tornar clientes em potencial das consultorias educacionais, uma vez que a atribuída ‘falha’ é ‘produzida’, com vistas a fazer com que a escola compre a panaceia. Nesse sentido, o que fica evidente nas produções selecionadas é que o chamado ‘culto à nota mais alta que tudo’ ancora-se em um projeto de educação que

[...] modela-se pela ideologia do controle, a simplificação das variáveis que mensuram a qualidade é assegurada, pela redução do escopo avaliativo (afere-se o desempenho em Matemática, Leitura e, quando muito, Ciências), pelo apostilamento de conteúdo e disseminação entre redes e sistemas escolares inteiros, pela privatização via organizações sociais e captura de recursos governamentais que seriam destinados à educação pública. É dizer: o que importa ao mercado, importa à educação. O lucro é o fim maior da política. (FERNANDES, 2019, p. 149-150).

Selecionamos Santiago (2015), Fernandes (2019) e Santos *et al.* (2019) como um terceiro agrupamento de produções que demonstram alguns dos desdobramentos dessa agenda privatista ao redor das políticas de ALE, que tanto se relacionam diretamente com a educação como também com conseqüências externas a ela.

Na superfície, o rumo dos argumentos foi no sentido de que existe uma corrida dos países pelo domínio de competências e habilidades frente ao século XXI e que os estudantes brasileiros estão muito aquém desse processo. Este argumento político serviu de veículo para reproduzir e alocar a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. (FERNANDES, 2019, p. 150).

Fernandes (2019, p. 152) aponta que esse local ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho demanda uma determinada formação da força de trabalho, e esta, por sua vez, possui uma relação direta com o estreitamento curricular proposto pela Política de ALE:

Essa pedagogia neotecnicista favorece o estreitamento curricular em disciplinas que são úteis à estruturação de competências e habilidades

discentes que atendem à inserção do jovem no mercado de trabalho e nas demandas do dia-a-dia [sic] da sociabilidade burguesa.

Se em Fernandes (2019) a avaliação é relacionada com a empregabilidade do trabalhador brasileiro, em Santiago (2015, p. 123) ocorre efeito similar, ao apontar para a perda de direitos trabalhistas como um desdobramento dessa política:

[...] a avaliação de desempenho exige a adoção de uma cultura gerencialista no setor público, além de induzir à criação e mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados, justificando a supressão de direitos conquistados pelos trabalhadores.

Todavia, as políticas estabelecidas não passam ao largo da história sem resistência (SANTOS *et al.* 2019), e é justamente a partir desses mecanismos de controle e responsabilização sobre os professores que as autoras vão observar

[...] a existência de ações fomentadas pelo SINTRASEM [Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis]: seminários realizados em conjuntos com universidades para discutir os impactos das avaliações externas, resistência docente a aplicação da Prova Floripa, assim como denúncias a respeito do gasto público com contratação de empresas que formulam os exames. (SINTRASEM, 2016a, 2016b). Tais enfrentamentos nos permite perceber que a gestão por resultados não é um campo totalmente consolidado, mas sim constantemente disputado (SANTOS *et al.*, 2019, p. 15).

Nesse sentido, mesmo aparecendo de forma tangente ou mesmo sendo excluída da maioria das produções, a categoria 'contradição' emerge do debate quase como uma condição necessária para compreendermos o dreno do fundo público operado por meio das políticas de ALEs, nas mais diversas redes pesquisadas pelos autores desta primeira seção de nosso balanço. Afinal, a escola pública ainda (r)existe! E tão importante como compreender como esse fenômeno se apresenta a partir de suas variáveis políticas e econômicas, e assim pensarmos na resistência aos processos privatizantes, é imprescindível nos apropriarmos do modo como este se coloca a partir de indutores que não pertencem ao Estado estrito, assunto da próxima seção deste trabalho.

3.2.2 Indutores da política de avaliação em larga escala

Pelos critérios meramente expositivos e explicitados em outro momento, selecionamos para esta segunda seção as produções que abordam o papel desempenhado pelos APHs ligados à educação/avaliação e, posteriormente,

analisamos como a literatura trata o papel do CAEd como um centro especializado na prestação do serviço de avaliação em larga escala.

3.2.2.1 Os aparelhos privados de hegemonia

As produções de Segatti (2011), Morris *et al.* (2017), Freitas (2017), Fernandes (2019), Endlich (2019), Freitas (2018), Bernardi *et al.* (2017), Carvalho (2018), Ferreira (2019), Mendes e Peroni (2020) foram agrupadas nesta subseção, pois abordam direta ou indiretamente um agente importantíssimo na organização das políticas educacionais: *os aparelhos privados de hegemonia*. Esses textos apontam relações sobre o seu funcionamento, o seu falso discurso de neutralidade, seus aspectos econômicos, o papel dos intelectuais orgânicos, as funções das políticas emuladas de outras localidades e/ou outros órgãos e a sua influência direta com as políticas educacionais.

Entre as produções selecionadas, Freitas (2017), Bernardi *et al.* (2017) e Mendes e Peroni (2020) trabalharam de maneira mais conceitual e histórica o funcionamento dos APHs, tratados como *think tanks*. Em uma definição muito próxima da apresentada por Freitas (2017),⁵⁷ Bernardi *et al.* (2017), por exemplo, recorrem a Rocha (2015) para definir, sinteticamente, que

Os *think tanks* são “organizações permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange a adoção de determinadas políticas públicas” (ROCHA, 2015, p. 262 *apud* BERNARDI *et al.*, 2017, p. 575).

Na mesma direção, Mendes e Peroni (2020, p. 66) observam que

Os *think tanks* são organizações que existem desde o século XIX e atuam como formuladoras de ideias e opiniões, produtoras de conhecimento e influenciadoras de políticas públicas nas mais diversas áreas de atuação. Essas organizações estão presentes em diferentes partes do planeta e operam muito próximas das instâncias governamentais. Trata-se de um tipo de atuação capaz de dar o direcionamento para os fundamentos das ações tanto no legislativo quanto no executivo.

⁵⁷ Freitas (2017, p. 3) define os *think tanks* como “[...] organizações que atuam a partir de interesses privados ou públicos, com objetivo de influenciar com a produção de conhecimentos a sociedade civil, os mercados e a política de uma determinada região do planeta”.

Demonstrando a influência política, econômica e cultural do imperialismo estadunidense, outro fenômeno que, tal como *think tanks*, usa expressões estrangeiras é o *advocacy* ou *lobbying*,⁵⁸ cuja atribuição é abordada pela literatura nos seguintes termos:

O papel de *advocacy* é vital para as organizações do terceiro setor e é uma função muito tradicional nos Estados Unidos onde cidadãos sempre se associaram através das organizações da sociedade civil e contribuíram para moldar as características políticas, econômicas e culturais do país [...]. Por *advocacy* entendemos o ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança (BRELÀZ, 2007 16 *apud* BERNARDI *et al.*, 2017, p. 581).

Referindo-se à criação dos *think tanks* no contexto latino-americano, Bernardi *et al.* (2017) demonstram o quanto o seu vínculo com as leis de livre mercado operou de forma distinta em dois momentos históricos: na instabilidade econômica dos anos 1980 e 1990, e na cooptação de políticos/legendas partidárias que ocuparam cadeiras no aparelho de Estado dos respectivo país com uma roupagem de ‘esquerda’:

Camila Rocha (2015) afirmou que os *think tanks* nos países latino-americanos tiveram momentos distintos de criação: O primeiro ocorre no contexto de instabilidade econômica e redemocratização após longas ditaduras, entre os anos de 1980 e 1990 quando se instalaram “novas associações civis e *think tanks* que alegavam defender o livre mercado” (p. 270), associando empresários locais e estrangeiros, como no exemplo do Brasil que criou o Instituto Liberal em 1983 e o Instituto de Estudos Empresariais em 1984. “O Atlas foi fundamental para conferir certo grau de homogeneidade aos discursos e práticas dos *think tanks* latino-americanos” (idem, p.272) e introduzir as reformas liberais nos países como solução para a crise. O segundo momento se deu a partir dos anos 2000 quando na América Latina foram eleitos candidatos de esquerda que se apresentaram como alternativa aos grupos neoliberais, como Hugo Chaves na Venezuela, Nestor Kirchner na Argentina, Luís Inácio Lula da Silva no Brasil⁵⁹. Em resposta a esse processo, a nova onda de formação da direita na América Latina investiu fortemente na região, aportando recursos humanos e financeiros às instituições existentes e ampliando a formação de novas instituições (BERNARDI *et al.*, 2017, p. 577).

O excerto acima revela um movimento que se coaduna com o que foi exposto na seção 3.1.3 sobre a sociedade política, a saber, que, para os interesses do capital, não existe qualquer preconceito em relação à legenda político-partidária dos quadros que ocupam cadeiras no aparelho de Estado, seja na esfera local ou nacional.

⁵⁸ *Lobbying* é uma nomenclatura inglesa que designa a prática de influenciar decisões governamentais por meio de agentes que servem a interesses privados (LACK, 2019).

⁵⁹ No que diz respeito à evolução quantitativa dos *think tanks*, de acordo com a pesquisa de Mendes e Peroni (2020), “O Brasil, que particularmente interessa a este estudo, ocupava em 2008 a 24ª colocação e passa a ocupar a 11ª em 2018, com um aumento de 165% no número de *think tanks*” (MENDES; PERONI, 2020, p. 73).

Contribuindo com essa constatação, as produções Morris *et al.*, (2017), Bernardi *et al.* (2017) e Mendes e Peroni (2020) abordam o falso discurso cunhado de ‘apolítico’, ‘apartidário’ e/ou ‘neutro’, que se faz muito presente, sobretudo, nas autocaracterizações dos APHs e de seus quadros, que, por sua vez, são chamados de quadros ‘técnicos’. Sobre esse dissimulado *modus operandi* Bernardi *et al.* (2017, p. 575) recorre, a Rocha (2015) para afirmar que

[...] a ação dos *think tanks* é pautada por sua localização em um espectro que vai do “profissionalismo politicamente desinteressado”, de um lado, ao “ativismo político orientado ideologicamente”, de outro, o que altera substancialmente as estratégias de persuasão e de convencimento adotadas por elas para influenciar o processo político de formulação e implementação de políticas públicas.

Mantendo a linha argumentativa, Mendes e Peroni (2020, p. 70) exploram uma das características vitais dos APHs, qual seja, o fato de pertencerem “[...] à sociedade civil, no sentido de não serem públicos, de serem apolíticos e isentos, partindo do ideário neoliberal de que a crise é do Estado, sendo o mercado o parâmetro de qualidade [...]”.

Uma empiria privilegiada para verificar o comportamento e a falácia argumentativa desse fenômeno é encontrada em torno da criação do APH da Universidade Aberta de Porto Alegre. Em seu trabalho, Bernardi *et al.* (2017, p. 582) revelam que sua proposta de criação se deu deliberadamente para “[...] influenciar o clima político, promovendo a naturalização dos discursos sobre as parcerias público-privadas na cultura e na educação [...]”, o que pode ser constatado por uma “[...] clara opção por parceiros e instituições liberais defensoras da ampliação do privado no setor público”.⁶⁰

Uma outra relação importante que cerca essas organizações é revelada pelo corpo de profissionais que nelas atuam, os quais qualificamos como intelectuais orgânicos da burguesia. Bernardi *et al.* (2017, p. 575) apontam que, desde os *think thanks* criados pelos norte-americanos, a característica comum a essas organizações é reunir

[...] especialistas e técnicos, normalmente recrutados junto à academia, dedicavam-se às pesquisas científicas e à divulgação de ideias no campo das

⁶⁰ Segundo Bernardi *et al.* (2017), alguns dos apoiadores da Universidade Aberta de Porto Alegre são: Instituto Liberal, Instituto de Estudos Empresariais, Movimento Brasil Livre (MBL), Cato, Atlas, Millenium e Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC).

políticas públicas; afirmavam conduzir suas atividades de forma “neutra”, “científica”, “desinteressada” e, por isso, mais “confiável” (ROCHA, 2015) [...].

Corroborando os apontamentos de Bernardi *et al.* (2017), Morris *et al.* (2017, p. 315) apontam que a falácia desse discurso da neutralidade

[...] é parte de um impulso mais amplo de posicionar a elaboração de políticas como um exercício tecnocrático, a ser realizado por uma turma de elite de especialistas imunes à influência da política e da ideologia. Como observa Dale (2015), o resultado é uma forma de educação comparada que serve como produtora de “expertise”, e não de explicações.

Ou seja, no que se refere à educação, os

[...] *think tanks* pró-mercado, na condição de ‘laboratórios de ideias’, têm cumprido o papel de desconstruir e destruir qualquer projeto que se volte para a coletividade [...] Os princípios adotados no mercado para obter lucro, precisam agora fazer parte do universo educacional. (MENDES; PERONI, 2020, p. 85).

E, no que tange ao seu princípio filosófico, galgando alguma universalidade, aponta-se que

[...] a negação da ideologia e a defesa da neutralidade do pensamento são declarados como princípios que devem orientar o comportamento daqueles que integram um *think tank* pró mercado [...] Para assegurar credibilidade e confiabilidade a um *think tank* pró-mercado é defendida a sua competência técnica, desprovida de intencionalidade política (MENDES; PERONI, 2020, p. 79-80).

A hipocrisia do discurso se mantém inclusive quando confrontado com o contraditório. Mendes e Peroni (2020, p. 80) selecionam um excerto de uma resposta da CEO do Instituto Millenium, Priscila Pereira Pinto, acerca de um questionamento sobre as escolhas de Paulo Guedes, Salim Mattar, Marcos Troyjo e Paulo Uebel, todos ligados ao Instituto, para compor a equipe do governo Jair Bolsonaro:

A gente está sentindo um orgulho enorme. O Instituto Millenium contribui há mais de dez anos com conteúdo para um público bem amplo. Ao longo desses dez anos, essas pessoas fizeram parte da nossa rede de articulistas, rede de entrevistados, rede de conselheiros. Foi muito empolgante para o instituto ver que esse conteúdo, isto é, as ideias que eles compartilhavam no nosso site, nas nossas redes sociais, nos nossos eventos e no “Imil [Instituto Milenium] na sala de aula”, chegaram ao governo. Por essas pessoas serem muito técnicas e preparadas acabam sendo convidadas a executar propostas específicas com todo esse conhecimento que têm [...].

A retórica da eficiência técnica é enunciada como se estivesse apartada de intencionalidade política e oculta as conexões desses sujeitos com determinadas

agendas político-ideológicas-partidárias, mas também demonstra as profundas ligações com interesses de determinadas frações do capital. Nesse sentido, as produções de Fernandes (2019), Morris *et al.*, (2017) e Carvalho (2018) colocaram luz sobre esses intelectuais orgânicos do capital, identificando-os e traçando relações iniciais.

Em Fernandes (2019, p. 147), tendo como objeto de pesquisa a OCDE, é demonstrado um pouco do alcance que esses quadros conseguem ter:

Constatou-se que todo este arcabouço institucional e operacional composto de *experts*, grupos de estudos e comissões específicas da OCDE constroem uma visão de mundo ideal, a-histórica, tendo a economia neoliberal como motor para transformar os fins da educação e a função da escola e da educação. Esse movimento ultrapassa fronteiras territoriais e alcançam os países partícipes do programa, seja via relatórios e demais documentos de divulgação, seja via contato direto de intelectuais orgânicos da OCDE com membros governamentais em trabalhos e projetos conjuntos.

Mesmo não adentrando na questão de quem forma esses intelectuais e sem citar nominalmente os grupos econômicos em questão, Morris *et al.* (2017) seguem na mesma direção de Fernandes (2019) e adjetivam esses intelectuais ou formuladores⁶¹ como “os (maus) escritores acadêmicos”, reportando que

Os “(maus) escritores acadêmicos” da educação comparada contemporânea, que abastecem essa empreitada, englobam o influente grupo de empresas multinacionais, *think tanks* de políticas, consultores e agências globais que surgiram nos últimos 30 anos. Eles têm, como propósito básico e comum, a análise de exames internacionais de desempenho de alunos para identificar “melhores práticas” em sistemas com alto desempenho, bem como defender sua adoção em países/sistemas com desempenho fraco. (MORRIS *et al.*, 2017, p. 308).

Aprofundando ainda mais essa relação entre os intelectuais e os APHs como OMs, Carvalho (2018, p. 37) faz uma importante consideração:

Em geral, os organismos internacionais delegam a um intelectual orgânico da burguesia ou a um grupo desses intelectuais a tarefa de sistematizar as formulações por meio de livros e relatórios para que a difusão ocorra de forma sistemática pelo mundo. Em nossa avaliação, não se trata de um reconhecimento da autoria, mas sim de uma espécie de “cortina de fumaça”

⁶¹ Morris *et al.* (2017, p. 310) apontam que, “Na perspectiva dos formuladores de políticas, o trabalho do aglomerado pode ser descrito como ‘evidência’ independente, objetiva e não ideológica, e obtém sua legitimidade de três fontes: a expertise ou credenciais dos especialistas; as referências à situação ‘global’; e o casamento de princípios da ciência e da mensuração da maneira imaginada por Jullien. Os formuladores de políticas são abastecidos de ‘estórias de políticas’ claras e diretas (STONE, 1989). Especificamente, o uso de tabelas classificatórias permite a entrega de uma narrativa simples de vencedores e perdedores. As condições prevalentes nos países com desempenho fraco podem ser rapidamente transformadas em uma crise, e modelos do exterior oferecem uma fonte instantânea de políticas solucionadoras”.

criada de forma deliberada para dificultar a identificação das posições político-ideológicas dos organismos. Nesse sentido, consideramos que os referidos organismos não cumprem a função de editores abertos ao contraditório. Ao contrário, são agências políticas que, instruídas por uma ideologia, além de representar as ideias dominantes em um determinado tempo histórico, atuam para torná-las uma referência concreta para várias nações [...] Nesse sentido, as afirmações realizadas por seus intelectuais expressam a compreensão e a perspectiva política de tal órgão sobre a educação no contexto das relações de poder e da divisão internacional do trabalho.

Ainda que compreendamos que essa não abertura ao contraditório seja um equívoco de análise, pois a contradição não depende do sujeito que a escreve, a mesma questão é repetida com outras argumentações por Freitas (2018, p. 18):

Trata-se, portanto, da fabricação de uma elite que inclui atores de empresas, academia e políticas públicas, e exclui – ou fez isso, até agora – associações profissionais de professores, autoridades locais, representantes de pais e alunos. Essa opção contrasta com a estrutura corporativa tradicional, já que novos atores políticos que buscam influenciar a tomada de decisão política tiveram que encontrar maneiras novas e alternativas de ganhar influência pública e política. Esses atores – se olharmos para as organizações ou para os indivíduos envolvidos – não são novos atores em questões de política educacional, mas atores antigos com novas maneiras de afirmar suas próprias estratégias, legitimando um conjunto de valores, de ideias para o sistema educacional e visando novos modos de governança.

Tratando-se especificamente da OCDE,⁶² um dos pilares fundamentais para que consiga influenciar as políticas educacionais é o Pisa. Entre a literatura selecionada, as produções de Morris *et al.* (2017), Freitas (2017) e Fernandes (2019) abordam esse instrumento. Morris *et al.* (2017, p. 319) exploram em sua tese esse instrumento, fornecendo desde um panorama mais geral com relação a sua funcionalidade na sociabilidade capitalista até seu vínculo com a TCH:

A lógica função da educação é preparar indivíduos/países para competir na economia global do conhecimento. O PISA oferece um indicador confiável para medir a qualidade do capital humano de um sistema. Portanto, reformas devem se concentrar em melhorar os resultados nas avaliações internacionais. Isso requer a identificação (e transferência) “do que funciona” / “melhores práticas” nos sistemas de “alto desempenho”.

⁶² Melo (2015, p. 133) destaca que “É de se considerar também o papel das organizações internacionais, como a OCDE a qual é responsável pelo PISA, que funciona como norteador das políticas educacionais, o que acaba repercutindo nos indicadores de desempenho do macro para o micro e esse toma o de maior abrangência como parâmetro para a qualidade da educação ou para comparação entre o desempenho dos estudantes entre os países, estados ou municípios, o que leva um isomorfismo ou uma padronização, como se todos os sistemas educacionais convergissem, estabelecendo uma cultura que perpassa todo o globo”. Na continuação Melo (2015, p. 133) ainda traz a seguinte comparação tomando como base o índice de referência do Sistema de Avaliação de Pernambuco: “Trazendo para realidade atual, o IDEPE tem o IDEB como referência, e este o PISA”.

Na mesma produção, destacamos quatro pressupostos que são apontados para o uso do Pisa como referência de qualidade para se aferir o capital humano de um determinado país:

1. O sucesso econômico dentro de um país é primordialmente uma função da escolarização, e o PISA oferece um indicador confiável do estoque de capital humano de um país, e, portanto, da competitividade econômica futura.
2. As causas do desempenho dos alunos residem, basicamente, dentro do sistema educacional.
3. As políticas são validamente derivadas de evidências.
4. As causas do alto desempenho podem ser isoladas, e políticas baseadas nessas causas podem ser transplantadas para um contexto diferente (MORRIS *et al.*, 2017, p. 320).

Os pressupostos evidenciam a perspectiva tecnicista e anistórica, que desconsidera as especificidades das formações sociais distintas, os fatores extraescolares que influenciam o desempenho dos estudantes, o ‘chão da escola’ e a própria comunidade escolar. Desse modo, o que fica claro com tais pressupostos é a descartabilidade com que os trabalhadores são tratados ao se fazer uso da expressão ‘estoque de capital humano’ e a condição do Pisa como instrumento para o fomento de políticas públicas e para a justificativa de determinados locais ocupados pelos países na divisão internacional do trabalho. Todavia, indo às tais evidências, dever-se-ia supor que, “[...] se aumentar a pontuação no Pisa resulta em crescimento econômico mais rápido, isso deveria se manifestar em níveis mais altos de produtividade da mão de obra [...]” (MORRIS *et al.*, 2017, p. 321). Entretanto

Muitos países com altos níveis de produtividade, como os EUA e a França, não apresentam desempenho elevado no PISA; e muitos países com alto desempenho no PISA, como Hong Kong e Singapura, apresentam baixos níveis de produtividade da mão de obra. Um padrão semelhante prevalece com relação a medições de inovação e inventividade (MORRIS *et al.*, 2017, p. 321-322).

Em consonância com o trabalho desenvolvido por Morris *et al.*, (2017), Freitas (2017) analisa o Pisa como um importante instrumento da OCDE⁶³ para difundir sua visão de mundo em escala global e conseguir legitimar-se, tanto entre os países-

⁶³ Freitas (2017, p. 3) explica o processo que fez a OCDE consolidar-se como uma instituição de governança mundial a partir do momento em que “[...] se transforma em um dos principais *think tanks* globais para a construção do consenso mundial [...]. Nesse sentido, a questão da coordenação da economia mundial foi sempre um pressuposto de grande preocupação com o objetivo de gerir melhor a reprodutibilidade do capitalismo histórico. As formas de controle na contemporaneidade não podem ser o produto de forças totalmente coercitivas, porque deve corresponder a capacidade de persuasão, em termos ideais, uma forma de liderança que possa representar o modelo mais avançado da cultura de uma época, como um modelo que deve ser emulado (ANDERSON, 2002)”.

membros quanto entre os não membros, por meio da emulação de sistemas de educação tidos como mais 'eficientes'. Não à toa, a OCDE é caracterizada internacionalmente como “[...] um organismo criador de verdades, porque como um criador de consenso neoliberal através de formas de hegemonização da sociedade, pode-se dizer que a OCDE é como um *think tank* global de construção de consenso [...]” (FREITAS, 2017, p. 4). Na direção da criação desse consenso global, Freitas (2017, p. 6) aponta que a estrutura em que o Pisa está inserido na OCDE

[...] é um importante instrumento que permite compreender a capacidade de exercício de Soft Power da OCDE, seja nos países membros, seja nos não membros. Desde a metade dos anos noventa, a OCDE favoreceu a atuação do PISA como ator político na educação global e isso contribuiu para a revitalização de seu papel desde o fim da guerra fria. Além disso, a OCDE estabeleceu por meio da *governance* infraestrutural, uma relação de rede internacional com diversos países através da comparação de dados estatísticos na educação e na *governance* epistemológica efetuada pelo PISA. Desta forma, a OCDE refletiu sobre a própria capacidade de formar a visão dos atores centrais na educação em escala, local, nacional e global.

Partindo desse objetivo enquanto *governance* epistemológica para educação global protagonizada pelo Pisa junto a OCDE, Freitas (2017) verificou como esse projeto é emulado nos países que o adotam, por meio de uma pesquisa de natureza documental. Dentre os documentos encontrados, destaca-se

[...] um *framework* teórico sobre o tema da convergência em *Education Policy*. O quadro teórico teve como objetivo compreender como as recomendações da OCDE produziram mecanismos de *soft power* e contribuíram assim para a confluência do funcionamento regular dos sistemas educacionais do mundo. A convergência descrita foi possível devido a uma eficiente comunicação existente de redes de especialistas transnacionais, que conceberam e difundiram ideias e crenças que permitiram mudanças de atitudes dos atores institucionais e transformaram a lógica dos sistemas de valores em conceitos de qualidade de educação (KNILL; LEHMKUHL, 1999). (FREITAS, 2017, p. 7).

Nesse *framework* teórico, menciona-se que a emulação ocorre por meio da convergência de quatro mecanismos: *Lesson-drawing*, *Transnational Problem-solving*, *International Policy promotion*, e *Policy Emulation*. Sobre esses mecanismos Freitas (2017, p. 7) apresenta as seguintes definições:

Lesson-drawing se refere as circunstâncias em que os decisores políticos nacionais procuram conhecer as experiências de outros países ou a história de um determinado país para resolver os problemas de ordem nacional. Este tipo de *soft power* de convergência é o resultado de um transferência bilateral de informações que tem como objetivo o incentivo a mudança e adota como método o *problem pressure*. A resposta a isso, então, se traduz na construção de um processo de transferência de modelos que se aplicam

a todos e em qualquer lugar (YEBRA, 2003). Um outro tipo de dispositivo de convergência é o *Transnational Problem-solving* que se caracteriza a partir das mesmas comunicações existentes das redes de especialistas transnacionais e da política de transferência multilateral de idéias e de crenças que provocam discursos de mudanças necessárias a qualidade dos sistemas. Nesse sentido, as elites políticas e econômicas são responsáveis de produzirem saberes para a comunidade epistêmica com objetivo de desenvolver ações de reformas dos sistemas educacionais no mundo (YEBRA, *op. cit.*). A *International Policy promotion* se refere as organizações internacionais ou países que agem na difusão de modelos de *best practices* através de *benchmarking* de avaliação e políticas educacionais (BIEBER; MARTENS, 2011). Em tal caso, os países que não têm uma boa performance nos rankings internacionais e que não chegam a um nível eficiente nos resultados das avaliações, sofrem frequentemente pressões normativas e são convidados pelos seus governos através dos *think tanks* da educação, locais e internacionais, a seguirem modelos de gestão neoliberalizantes pré-estabelecidos pelas organizações internacionais. Pode-se notar que a *International Policy promotion* se desenvolve no interior de um circuito caracterizado de: avaliação - recomendação – normalização. Tal circuito político manifestado no âmbito da educação determina com eficiência uma nova configuração do sistema de funcionamento e de organização dos sistemas educacionais no mundo. As iniciativas internacionais podem favorecer a adoção nacional de políticas baseadas na concessão de que o único meio para se chegar a qualidade da educação seja através da concorrência. Tal elaboração joga um papel preponderante sobre o discurso e adaptação dos sistemas educacionais a lógicas neoliberalizantes, porque produz um ulterior tipo de preceito, isto é, aquele da “preocupação”, o qual prevê que o estado deva resolver com atitudes firmes o problema do atraso educacional por meio da modernização e da competitividade internacional dos sistemas educacionais.

A *policy emulation* emerge, como política, a partir do momento em que existe uma situação sistêmica de incerteza e de crise de governo (BIEBER E MARTENS, *op. cit.*). Tal política procura o restabelecimento da legitimidade dos decisores políticos mediante a emulação de políticas educativas em outros contextos com o objetivo de percorrer rapidamente o caminho que leve ao sucesso performativo de um determinado sistema educacional. A política de emulação nessa perspectiva, tem como objetivo ganhar a confiança e a estima dos organismos internacionais a partir do momento em que um determinado país implemente com responsabilidade o modelo ‘ideal’ de educação.

Ou seja, além de toda articulação em torno desses quatro mecanismos, Freitas (2017, p. 9) afirma que

[...] os *think tanks* da educação nacional desenvolvem também um papel decisivo quando estimulam a emulação por meio do discurso de ‘modernizar para não ficar para trás’. É nesse quadro de arranjo teórico e institucional, onde elementos como crise econômica em nível mundial e crise de legitimidade dos governos nacionais, que o avançar de mecanismos da tríade da *governance* supranacional nos últimos quarenta anos tem crescido: avaliar, recomendar e regulamentar. A lógica de convergência se afirma em tal modo, sempre mais interdependente e a sua coexistência contribui ao refinamento da razão neoliberal no âmbito educacional. Nesse sentido, a *nouvelle ordre éducatif mondiale* que se estabelece, procura apresentar a política de convergência em uma só razão: como emulação ‘virtuosa’.

De posse dessas conceitualizações e de suas consequências, localizamos a produção de Fernandes (2019, p. 146), que busca dar um passo a mais com relação às determinações capital-trabalho envolvendo este instrumento em particular, ao relatar que

[...] a criação do Pisa acompanha o movimento do capital internacional, protagonizado pelas potências capitalistas centrais para mensurar e controlar a capacidade instalada de capital humano disponível de modo a fazer frente às relações de produção nacionais em um jogo competitivo determinado pela divisão internacional de trabalho e a formação de um exército de reserva de trabalhadores. A ferramenta também serviu aos propósitos de disseminação internacional de uma política educacional de raiz tecnicista que atende aos propósitos de mercantilização da educação por meio de mecanismos de regulatórios do setor, como *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), qualidade total e meritocracia.

Na mesma direção, Morris *et al.* (2017, p. 313) indicam que a

[...] a mudança para a “mensuração do outro” faz parte da – e tem contribuído significativamente para – prevalência global de um movimento de reforma, dentro das políticas públicas em geral, e das políticas educacionais especificamente, que enfatiza os benefícios da privatização, da competição e o papel dos mercados.

Consequentemente, o processo de formulação das políticas educacionais vai se tornando cada vez mais privatizado e

[...] dissociado tanto da academia quanto do setor público. Os que defendem reformas estão agora direta e pesadamente envolvidos no processo de formulação de políticas, essencialmente como fornecedores de “pesquisas baseadas em evidências” independentes, que servem para definir tanto a natureza dos problemas das políticas quanto suas soluções. (MORRIS *et al.*, 2017, p. 314).

Ou seja, é atribuído ao Pisa um papel ideológico fundamental, qual seja, de veiculação de

[...] visão de mundo sobre os fins da Educação e a função da escola de grupos particulares como se fossem necessidades nacionais. Assim, a ideologia da formação discente para atender às necessidades corporativas de capital humano, é reproduzida em um espectro global, de forma regulada, *standardizada* e controlada. Uma vez que essa ideologia é disseminada massivamente com respaldo dos atores empresariais e políticos afins, a hegemonia da educação neotecnicista passa a prevalecer nas tramitações dos projetos de lei e das políticas e programas educacionais do Brasil. (FERNANDES, 2019, p. 151).

Em uma análise não restrita ao Pisa, verificamos que esse processo ideológico cumprido pela difusão de ideias e práticas não ocorre despretensiosamente na defesa

de qualquer privatização, mas sim para atender a determinados grupos de interesses, tendo em vista que “[...] muitos dos membros mais influentes do aglomerado beneficiam-se diretamente das reformas que defendem, na condição de fornecedores dos produtos e serviços necessários à sua implementação” (MORRIS *et al.*, 2017, p. 314). Em âmbito internacional, um exemplo didático é o Instituto McKinsey, que atua nessa direção.⁶⁴

Circunscritas ao contexto brasileiro, Mendes e Peroni (2020) pesquisaram como se constitui e como atua o Instituto Brookings, importante APH educacional, e como ocorre sua parceria com a FGV, considerada o terceiro *think tank* mais importante do mundo,⁶⁵ sobre a qual discutiremos no capítulo seguinte. Em meio às caracterizações das instituições, as autoras fazem um alerta, inclusive metodológico, às lentes dos pesquisadores em políticas educacionais, ao afirmar que

O grande perigo da presença dessas instituições nos sistemas educacionais é que elas não são organizações públicas, a sua intervenção nas escolas e redes não está sujeita ao controle público do cidadão. Sobre esta questão, Ravitch (2011, p. 225) analisa o papel da intervenção das fundações privadas nos EUA e afirma que “elas assumiram por si mesmas a tarefa de reformar a educação pública, talvez de maneiras que nunca sobreviveriam ao escrutínio dos eleitores em qualquer distrito ou estado. Se os eleitores não gostam da política de reforma da fundação, eles não podem votar para que ela saia do cargo”. (MENDES; PERONI, 2020, p. 76).

⁶⁴ De acordo com Morris *et al.* (2017, p. 314), “Assim, a Pearson é a maior fornecedora mundial de serviços educacionais, e o Instituto McKinsey tem sido contratado, especialmente em todo o Oriente Médio, para planejar, avaliar e realizar reformas educacionais. Seu trabalho está ligado a uma grande rede de empresas privadas terceirizadas para realizar as reformas. Por exemplo, em muitos Estados do Golfo, o Instituto McKinsey revisou o sistema educacional, recomendou um exercício massivo de reformas, e foi contratado para realizá-las e avaliá-las. A empreitada foi executada através da contratação de uma série de empresas, tais como a Nord Anglia, a Pearson e a Capita”. Na mesma produção, é constatada a engenhosidade envolvendo este *think tank* na defesa dos próprios interesses privatistas, que vai de encontro às prescrições educacionais por ele na defesa do fato de que determinadas reformas contribuiriam para aumentar o *score* educacional na política de ALE: “[...] o Instituto McKinsey foi contratado em Bahrein para implementar um programa massivo de reformas do sistema escolar. O principal indicador de desempenho acordado foi que a pontuação do país no TIMSS [*Trends in International Mathematics and Science Study*] deveria melhorar em dez anos. Na verdade, globalmente, sua pontuação declinou, e o Instituto McKinsey agora tem sido contratado para retificar a situação” (MORRIS *et al.*, 2017, p. 312).

⁶⁵ “A Fundação Getúlio Vargas foi eleita o terceiro mais importante *think tank* do mundo, após subir duas posições no *Global Go To Think Tank Index Report* da Universidade da Pensilvânia, que acaba de ser divulgado. A instituição concorreu com mais de 11 mil pares, em um processo de votação que reuniu quase 4 mil especialistas dos cinco continentes, entre acadêmicos, empresários e autoridades públicas. Pelo 12º ano consecutivo, a FGV se manteve como a instituição mais influente na América Latina e, pelo quinto ano consecutivo, como o *think tank* mais bem administrado do mundo. Há 12 anos, quando estreou no *ranking*, que existe há 13, a FGV ocupava a 27ª posição global” (FGV, 2022).

Mendes e Peroni (2020, p. 77) afirmam que o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe) da FGV foi o primeiro *think tank* educacional brasileiro especializado em políticas educacionais e tem como objetivo central ampliar a influência sobre as Secretarias de Educação no país:

No ano de 2016 é inaugurado no Brasil o Ceipe, lotado na Escola de Administração Pública e de Empresas (Ebape) da FGV. O Ceipe está vinculado ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard e conta com o apoio do Instituto Brookings. No Brasil seus parceiros são: a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Instituto Natura, o Itaú Social, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Itaú BBA [British Bankers' Association] e a Omidyar Network. Compõem o conselho da organização representantes da Fundação Lemann, da Fundação Maria Cecília Vidigal, do Instituto Unibanco, da Aondê Educacional, da Granergia, do Todos pela Educação e representantes da FGV.

Acerca dos parceiros do Ceipe/FGV, é interessante notar que muitos destes aparecerão novamente nos próximos capítulos desta tese, para indicar os parceiros de outros operadores da Política de Avaliação em Larga Escala, o que nos faz inferir a existência de uma rede de interesses e influências por parte destes no rumo dessa política em específico. Outro assunto propalado por esses *think tanks* quando se trata do debate sobre as políticas educacionais é são os assim chamados ‘exemplos exitosos’, ‘políticas emprestadas’, ‘políticas baseadas em evidências’, ‘experiências exitosas’ ou ‘boas práticas’. As produções de Morris *et al.*, (2017), Endlich (2019) e Freitas (2018) abordam esses exemplos. Partindo de um discurso ‘global’, Morris *et al.* (2017), por exemplo, afirmam que, nos últimos 30 anos,

[...] a formulação de políticas educacionais dentro dos Estados-nações vem cada vez mais se moldando com referência não ao cenário doméstico de um país, mas ao que tem sido variadamente descrito como “panoramas de políticas globais” (CARNEY, 2012) ou “imaginário global” (RIZVI; LINGARD, 2010), no qual os países buscam tomar emprestadas características dos “sistemas educacionais de classe internacional” (MORRIS *et al.*, 2017, p. 304).

Dentro do mesmo escopo argumentativo, Endlich (2019, p. 179) problematiza a existência de avaliações de rendimento comparativas entre nações ao versar sobre como essas “políticas emprestadas” influenciam de modo desigual e combinado as políticas curriculares nacionais:

Com o estabelecimento de avaliações de rendimento comparativas entre nações, tanto regional quanto internacionalmente, são definidos conteúdos mínimos a serem ensinados, que vão influenciando os currículos nacionais. Para Afonso (2013), as avaliações internacionais comparativas precisam homogeneizar, ou seja, padronizar, para depois comparar e, por fim, acabar

justificando as desigualdades entre países com estatutos profundamente diferenciados no mesmo sistema mundial. Ao mesmo tempo, nesse ideário, a competitividade é tomada como incentivo para melhoria nos países e as avaliações comparativas regionais e internacionais se disseminam.

Na sequência, mesmo carecendo de problematização pela reprodução do senso comum sobre países desenvolvidos/competitivos, Endlich (2019, p. 179) recorre a Afonso (2013) e Duarte (2011) para apontar que

[...] a adesão dessas avaliações por parte de países periféricos e semiperiféricos deve-se, dentre outros fatores, à crença de que há um único modelo de referência baseado no padrão dos países mais desenvolvidos e competitivos, “[...] supostamente mais cultos e mais educados [...]” (AFONSO, 2013, p. 277). Duarte (2011) afirma que discurso hegemônico sobre educação cumpre a tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal contemporâneo de sociedade, transformando a superação de problemas sociais em uma questão individual [...].

Inclusive, a questão apontada por Duarte (2011) sobre o ponto em que a superação dos problemas sociais se transforma em uma questão individual é o gancho para retomarmos as relações entre os APHs e o processo pelos quais as reformas educacionais de caráter privatistas são viabilizadas. Freitas (2018) apresenta três formas de convencimento com esse intento: a primeira delas retoma o debate feito sobre “política baseada em evidências”, com o autor afirmando que “A atuação destes novos atores afasta aqueles oriundos das entidades educacionais de base (sindicatos, associações de professores, estudantes etc.)” (FREITAS, 2018, p. 18).

A segunda forma trata da filantropia nas políticas educacionais:

Impulsionada pelos incentivos fiscais, atores e entidades filantrópicas de porte com farto financiamento empresarial divulgam ideias, financiam experimentos específicos destinados a mostrar a superioridade das propostas da reforma, assessoram e treinam professores e gestores. No caso brasileiro, estes atores criam linhas de influência direta na formulação das políticas (Avelar & Ball, 2017) junto ao Ministério da Educação e às Secretarias da Educação Estaduais (Consed [Conselho Nacional de Secretários de Educação]) e municipais (Undime [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação]). Em outros países, além disso, a filantropia financia diretamente as escolas terceirizadas e as experiências de vouchers (*Network for Public Education*, 2018; Ravitch, 2011, p. 223 e seguintes) (FREITAS, 2018, p. 18).

A terceira forma de convencimento remete aos chamados “exemplos de sucesso”:

Uma terceira forma de convencimento é a utilização de “exemplos de sucesso” pela grande mídia. O exemplo mais claro dos resultados dessa

estratégia pode ser visto, nos Estados Unidos, com o “milagre do Texas”, o qual serviu para impor a reforma empresarial a todo o país por meio da lei *No Child Left Behind* (FREITAS, 2018, p. 133-134).

Especificamente com relação à lei *No Child Left Behind*, Freitas (2018, p. 135) indica que houve uma revisão estatística *a posteriori*, que revelou que a

[...] substancial melhora nas notas estava associada a elevadas taxas de evasão dos estudantes das escolas, e elas não eram pequenas como se havia divulgado à época do milagre: as notas melhoraram porque os alunos de pior desempenho foram eliminados das escolas.

No caso brasileiro, a cidade de Sobral, no Ceará, foi apontada por Freitas (2018, p. 135-136) como o “nosso milagre do Texas”, cujo alegado sucesso é creditado às políticas privatistas e de responsabilização baseadas em testes:

Como disse o prefeito da cidade a uma reportagem da Folha de S. Paulo (Takahashi, 2015): “A nossa preocupação é com o arroz com feijão bem feito, sem pedagogês que não dá resultado”.

O “arroz com feijão” curricular está alinhado às apostilas e aos exames: os estudantes passam por uma bateria de avaliações. Além das provas aplicadas pelos próprios colégios, que são no mínimo mensais, são feitas semestralmente avaliações do município, com equipes de fora do colégio. Também há os exames dos governos estadual e federal.

Em relação ao material didático, ele afirma que: “Parte do material pedagógico é feito pela rede, parte por empresa terceirizada”.

Parafraseando Marx em *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*, podemos dizer que a história das políticas educacionais privatistas se apresenta de dois modos: a primeira como tragédia, a segunda como farsa. Verificando os exemplos que pesquisamos na literatura, vimos que, se no exemplo do Texas a efetividade da política foi conquistada à base da evasão escolar dos alunos de baixa nota, no exemplo brasileiro ela foi conquistada com base em um conjunto de burlas:

Sobral se destaca por ter, de fato, realizado medidas administrativas boas, mas também por ter manipulado engenhosamente o Ideb, o que testemunham diversos educadores do próprio sistema público do município e ligado a eles. No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no Ideb é boa. Casos em que alunos recebem notas maiores do que realmente tiraram, a título de ‘motivação’, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos. Uns acham que a Secretaria Municipal de Educação não sabe, outros acham que ela finge que não sabe desses fatos. Se este autor os descobriu em apenas três meses de pesquisa, a Prefeitura de Sobral, comandada pelo mesmo grupo há vinte anos, deveria ter conhecimento. A reportagem ainda afirma que: Quanto ao aprendizado, também há manipulações, segundo os educadores. Todo o programa é

focado em Português e Matemática, disciplinas do Ideb, ficando as demais matérias em segundo plano ou em plano nenhum. Um professor de História contou que recebe alunos de outra escola e pergunta quem era o professor deles antes, então eles frequentemente respondem que mal viam a disciplina, o que o deixa desacreditado e triste com o sistema. (FREITAS, 2018, p. 136-137).

Os fatos em tela são acintosos e mostram a sina capitalista pelo nicho da educação, ainda que discordemos, sobretudo politicamente, do autor quando aponta para um maniqueísmo no que chama de “medidas administrativas boas” de Sobral e também de sua abordagem sobre o sistema de burlas executado pelos docentes. A discordância com tal abordagem estende-se à forma como o autor se refere ao sistema de burlas, compreendendo que este contribui para a responsabilização dos professores pelo conjunto de determinações da política, que são alheias aos docentes, porém coercitivas na sua realização.

Nesse sentido, esta seção foi importante para conhecermos como a literatura aborda as intencionalidades e o *modus operandi* dos APHs ligados à avaliação, bem como para verificarmos como a política de ALE pode ser um importante instrumento para o capital alcançar sua estratégia de realização da valorização do valor. Tão importante quanto os processos estritamente econômicos, a difusão de ideias, a geração de consensos, a sensibilização de formadores de opinião e até determinadas burlas constituem braços importantes para o estabelecimento da universalização das Políticas de ALE.

3.2.2.2 Estudos sobre o CAEd

Para esta subseção, que em sua parte inicial cumpre um papel mais descritivo que analítico,⁶⁶ selecionamos as produções de Segatto (2011), Neto (2013), Oliveira (2019), Santos (2016), Rodrigues (2016), Souza (2010) e Valdevino (2018), que se relacionam com uma importante instituição no tabuleiro das políticas de avaliação externa e em larga escala no país: o CAEd/UFJF. O CAEd, que atua na elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas de diversos sistemas de avaliações externas e em larga escala pelo país, é destacado com profundidade e ênfase na produção de Oliveira (2019, p. 163), na condição de “[...] centro especializado e com

⁶⁶ Optamos por incluir nesse balanço excertos mais descritivos acerca dos aparatos institucionais envolvendo o CAEd, de modo a caracterizá-lo com a maior riqueza de detalhes e assim contribuir com nossas discussões nos capítulos seguintes desta tese.

expertise em avaliação educacional [...]”, ao abordar a organização, as concepções e articulações dos sistemas de avaliação dos estados nordestinos tomando como base o modelo do Saeb e fazendo jus à sua criação.⁶⁷ Demonstrando a amplitude de atuação do CAEd, Oliveira (2019, p. 150) aponta que

Merece destacar que a homogeneização dos sistemas de avaliação estaduais tem como um dos agentes protagonistas o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), que presta assessoria direta aos governos de seis estados nordestinos (AL – CE – PB – PE – PI – RN). Dos sete estados nordestinos que possuem sistemas próprios de avaliação atualmente⁶⁸, todos, exceto o estado do Maranhão, desenvolvem os sistemas próprios de avaliação com assessoria do CAED, que tem participação também na estruturação e execução das avaliações nacionais da Educação Básica, junto ao INEP/MEC.

Destacamos a categoria ‘homogeneização’, trabalhada pela autora com maior ênfase na seção 4.2 da tese, denominada: *O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed): produtor e disseminador do modelo homogeneizador da avaliação externa e em larga escala no Brasil*. Nesse quesito, não temos como não apontar que, ao homogeneizar o sistema de avaliação, o CAEd cumpre a função de diagnosticar e aprofundar a heterogeneidade dos resultados da aprendizagem. Apesar do escopo da pesquisa de Oliveira (2019) se limitar aos estados nordestinos, o CAEd foi caracterizado como prestador de assessoria a 18 estados brasileiros, 11

⁶⁷ Acerca dessa *expertise*, Segatto (2011, p. 59) destaca uma entrevista com Maria Helena Castro, na qual se afirma que, “[...] em 1998, o Inep conseguiu um financiamento do Banco Mundial para apoiar a criação de centros de avaliação. Por meio de um edital, o Inep selecionou e enviou vários especialistas ao exterior das seguintes universidades: UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, o GAME da UFMG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) são os grupos mais atuantes e que inclusive prestaram consultorias para os estados reformistas”. Em Perboni (2016, p. 207) outra empresa especializada em avaliação é apontada. Trata-se da “[...] a AVALIA que em seus materiais de divulgação, aponta para a busca de diferencial no mercado das avaliações, procurando ‘vender-se’ como alternativa: Um importante diferencial da AVALIA a produção de relatórios completos e bem estruturados sobre as avaliações, destinados às escolas e às redes de ensino, com resultados consolidados, dados comparativos, contextualização das competências, aspectos socioculturais e níveis de proficiência (AVALIA, 2014b)”. Em todos os casos, é verificado um discurso uníssono em relação aos gestores das secretarias educacionais, visto que “Defendem a existência de uma relação direta entre as avaliações e a melhoria da qualidade da educação, orientada pelos materiais produzidos pela empresa” (PERBONI, 2016, p. 207).

⁶⁸ Oliveira (2019, p 159) destaca um aspecto relevante acerca da adoção de sistemas próprios de avaliação nos estados: “Nos textos dos planos estaduais de educação dos sete estados em análise, elaborados para a década de 2015-2025, encontramos referências aos sistemas próprios de avaliação dos respectivos estados, seja fazendo parte das metas ou atividades em curso ou como uma meta a ser atingida, para os estados que ainda não haviam criado os seus sistemas de avaliação, o que demonstra uma ampla legitimidade ao desenvolvimento de sistemas de avaliação externa e em larga escala em nível dos estados nordestinos, considerando que diversos atores sociais, estatais e da sociedade civil, participam da elaboração dos planos de educação estaduais”.

municípios e 4 estabelecimentos educacionais do setor privado.⁶⁹ Com relação à sua dimensão institucional, o CAEd intitula-se

[...] especialista em programas de avaliação educacional, na formação de especialistas na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar. Inicialmente, voltado à educação do seu estado de origem, Minas Gerais, desde os anos 90, tem se dedicado a elaborar e desenvolver programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. (OLIVEIRA, 2019, p. 165-166).

O final do excerto, especificamente o trecho “mensurar o rendimento de estudantes de escolas públicas”, coloca a questão escalável das atividades realizadas pelo CAEd e, por consequência, luz sobre as metodologias e tecnologias utilizadas pela instituição para conseguir tal intento. Na sequência da seção, Oliveira (2019, p. 158) relata que,

[...] de acordo com o CAED as funções da comparabilidade e da confiabilidade dos resultados devem ser garantidos pela sua metodologia e seus instrumentos. A escala de proficiência é a salvaguarda da função de comparabilidade, que impõe testes padronizados [...] O cálculo da proficiência é realizado pela Teoria da Resposta ao Item – TRI, que se trata de uma ferramenta “[...] caracterizada por um conjunto de modelos matemáticos, no qual a probabilidade de acerto a um item é estimada em função do conhecimento do aluno”.

Em suma, Oliveira (2019, p. 163) conclui que

[...] para o CAED as informações geradas pela avaliação favorecem a tomada de decisões sobre as políticas educacionais e a gestão escolar, tendo como base a possibilidade da comparação dos resultados, a classificação dos alunos por nível de proficiência e a criação de indicadores educacionais, a exemplo do Ideb.

Os mecanismos destacados também são abordados por Lima (2015, p. 94), que, partindo de referenciais foucaultianos, afirma:

Como professores que somos cotidianamente atravessados pelos imperativos da performatividade, do gerencialismo e do mercado que orientam as políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, reforçamos aqui a importância de analisarmos os discursos, os procedimentos e as

⁶⁹ Na produção de Perboni (2016) o número de estados, municípios e empresas apresentados como contratantes do serviço de avaliação do CAEd ocorre variação negativa de uma unidade em cada um dos casos em comparação ao dado de Oliveira (2019). São apresentados dezessete estados (AC, AL, AM, BA, CE, ES, GO, MG, MS, PA, PB, PR, PE, PI, RJ, RS, RO), dez municípios (Belo Horizonte-MG, Campo Grande-MS, Curitiba-PR, Florianópolis-SC, Ipojuca-PE, Maceió-AL, Ouro Branco-MG, Rio de Janeiro-RJ, Salvador-BA e Teresina-PI) e três empresas ligadas à iniciativa privada (Fundação Roberto Marinho, do Instituto Unibanco e da Fundação Oi Futuro).

tecnologias que intentam nos transformar em determinados tipos de docentes.

Discordamos da abordagem apontada por Lima (2015) quando coloca exclusivamente nos discursos, procedimentos e tecnologias as condições para uma reconversão docente (EVANGELISTA, 2016), visto que não são apenas esses elementos, isoladamente ou em conjunto, que “transformam novos tipos de docentes”. É necessário considerar a ação intencional da burguesia, por meio de seus operadores políticos, visando aos processos de reforma educacional. Nesse sentido, concordamos com Fernandes (2019, p. 152) ao destacar

Trata-se, portanto, não da discussão e do mérito dos métodos avaliativos em educação, cada vez mais complexos, a exemplo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e dos testes adaptativos em computador (CBA [*Computer Adaptive Test*]), mas, do fato, de que a forma que são utilizados nas decisões políticas, favorecem e influenciam os interesses de setores empresariais.

Retornando ao CAEd em sua dimensão institucional, verificamos na literatura que, concomitantemente a essa atividade de assessoria aos estados e municípios brasileiros, que é mais diretamente relacionada aos sistemas de avaliação da Educação Básica,

[...] o CAED atua na formação, qualificação e aprimoramento dos profissionais da educação e no desenvolvimento de software para a gestão de escolas públicas na perspectiva de modernizar a gestão educacional (como os projetos SisLAME 67 e SIMADE [Sistema Mineiro de Administração Escolar]). (OLIVEIRA, 2019, p. 166).

Entre as suas múltiplas frentes, no que tange à formação, tanto na pesquisa de Oliveira (2019), quanto na nossa pesquisa de mestrado (LIMA, 2018), menciona-se que a instituição oferece cursos de extensão, aperfeiçoamento, graduação, especialização, além de, desde o ano de 2009, ofertar curso de mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP). Em outra produção, Santos (2016) destaca não somente o mestrado do PPGP mas também as consultorias, os cursos sobre o modelo de avaliações em larga e a apropriação dos resultados dos serviços prestados pelo CAEd às redes municipais e estaduais de ensino contratadas. Em paralelo a essa gama de serviços escaláveis prestados às redes públicas de educação do país,

[...] o CAED desenvolve sistemas de avaliação em larga escala também na África, em Moçambique, e aplicou o modelo do Encceja em países da Europa, Ásia e Oceania, em articulação com o governo central brasileiro. Contudo, a

sua atuação não se restringe apenas ao setor público, pois ele assessora iniciativas privadas, a exemplo da Fundação Roberto Marinho, do Instituto Unibanco e da Fundação Oi Futuro. (OLIVEIRA, 2019, p. 167).

A questão suscitada por Oliveira (2019) e também presente em Perboni (2016) refere-se à capacidade do CAEd em oferecer produtos diferentes para clientes diferentes, colocando a avaliação educacional como uma *commodity*, e o Estado como um cliente/contratante, ao proporcionar os meios materiais para o que chama de uma governança neoliberal, que, inclusive, destaca o papel importante cumprido pelo Brasil ao imprimir, por meio da educação, um caráter capital-imperialista às nações africanas, como já havia sido demonstrado na pesquisa de Vaz (2018).⁷⁰ Acerca da atuação junto à iniciativa privada, situamos a produção de Rodrigues (2016), que aborda justamente a oferta do curso de mestrado profissional em gestão da avaliação da educação pública por parte do CAEd/UFJF para os funcionários do Instituto Unibanco, em razão de parceria firmada entre as instituições.⁷¹ O autor ainda destaca que, na literatura científica, essa parceria é abordada nos trabalhos de Iwasaki (2011), Mofacto (2014), Costa (2015) e Camargo (2015). Retomaremos esse tema no quinto capítulo desta tese.

Retornando à dimensão institucional e organizacional do CAEd, Oliveira (2019) destaca que, beneficiando-se como órgão de uma universidade federal, o órgão possui uma ampla estrutura física e técnica no município de Juiz de Fora, com quatro espaços e cinco setores para abarcar as suas instâncias (unidades de pesquisa, avaliação, formação, sistemas de gestão e a de administração). Além desses espaços,

[...] o CAED estruturou seis escritórios regionais, para apoiar a construção de itens para compor o Banco de Itens da Pesquisa de Avaliação e a aplicação dos testes no âmbito da Pesquisa de Avaliação, localizados, em Recife-PE, Rio de Janeiro-RJ, Fortaleza-CE e Vitória-ES, dois deles na Região Nordeste e nos estados que abraçaram essa política de avaliação estandarizada

⁷⁰ A tese de Vaz (2018), defendida no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem como objeto de estudo a Educação Profissional no contexto da cooperação Sul-Sul entre Brasil-Moçambique e o protagonismo dos setores empresariais brasileiros em Moçambique, no recorte temporal de 2003 a 2015. No desenvolvimento de sua pesquisa a autora afirma que o “[...] Estado brasileiro tem uma atuação com contornos capital-imperialistas mesmo que de forma subalterna frente ao capital internacional” (VAZ, 2018, p. 17).

⁷¹ Rodrigues (2016) destaca que nas pesquisas realizadas em razão da parceria do CAEd/UFJF com o Instituto Unibanco continuam propostas de intervenções práticas que abarcavam a finalidade de propor revisões e aperfeiçoamento no Projeto Jovem do Futuro. Acerca dessas intervenções, Rodrigues (2016) destaca que: “Considerando que o Instituto Unibanco celebrou uma parceria para o desenvolvimento das pesquisas citadas, e que as mesmas propunham intervenções práticas na metodologia Jovem de Futuro, pode-se inferir que tais trabalhos de pesquisas foram realizados a partir da demanda e relevância da temática para o Instituto Unibanco” (RODRIGUES, 2016, p. 20).

desde o início dos anos 2000. O quinto escritório foi instalado em Belo Horizonte-MG, onde são implantados os sistemas informatizados, inclusive o Portal da Avaliação, que vai ser material de análise da nossa investigação. E, o sexto escritório, em Brasília, temporariamente, para atender as demandas do PROJOVEM [Programa Nacional de Inclusão de Jovens]. (BRASIL, 2014). (OLIVEIRA, 2019, p. 168).

Com relação aos trabalhadores da instituição, Oliveira (2019, p. 168) traz informações relevantes sobre como instituição se liga ao circuito de valorização do valor, mesmo pertencendo a uma autarquia pública:

Para movimentar essa estrutura, o CAED atua com milhares de profissionais selecionados por meio de processo seletivo clássico (análise de currículo, aplicação de prova didática e realização de entrevistas). A exemplo, no ano de 2017, foram lançados sete editais de processo seletivo, demonstrando uma alta demanda de pessoal para realização das atividades em diversos estados e municípios brasileiros. Os contratos com os profissionais selecionados são feitos na modalidade de prestação de serviços, por tempo determinado, vinculados à FADEPE⁷² - Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UFJF. (OLIVEIRA, 2019, p. 168).

Para além dessa caracterização inicial, Oliveira (2019, p. 168) também indica e data o *modus operandi* do CAEd junto ao governo federal, ao apontar que

A relação entre o CAED e o governo federal, data dos anos 1990⁷³ e materializa-se por uma diversidade de projetos, formalizados oficialmente, por convênios e financiamento de programas e projetos relacionados a avaliação da aprendizagem em larga escala, em nível nacional e sofre continuidade até o ano de 2018. Essa assessoria vincula-se diretamente ao INEP, como partícipe de um consórcio de três instituições: o CAED, a Fundação Cesgranrio e o Cespe/UNB, responsáveis pela realização das operações de aplicação dos testes nos estados e municípios, bem como pelo processamento e uma estimativa preliminar das medidas de desempenho estudantil. (BRASIL, 2014) (OLIVEIRA, 2019, p. 168).

Em razão dessa relação entre a instituição e o governo federal, assim como das informações coletadas em nosso acervo documental de pesquisa, é possível caracterizar o CAEd como um verdadeiro vencedor de licitações no campo das avaliações nacionais. Corroborando essa caracterização, Oliveira (2019, p. 168) aprimora a análise acerca desse serviço escalável prestado pelo CAEd ao afirmar que

[...] fica perceptível que há uma articulação do Estado brasileiro em consolidar uma política de avaliação nacional da Educação Básica não somente por

⁷² Esse vínculo com a Fadede foi alterado com a criação da Fundação CAEd e do seu consequente credenciamento na UFJF. Abordaremos essas alterações nos capítulos seguintes desta tese.

⁷³ Verificaremos mais à frente que este dado é impreciso, visto que localizarmos que o CAEd só foi criado em 2001, embora o edital que permitiu a criação do Lame – base para criação do CAEd – tenha sido criado em 1998.

meio da instalação do Saeb, mas também em fomentar sistemas de avaliação próprios para os entes federados, com centralidade na avaliação de desempenho dos alunos e na implantação de sistemas de monitoramento, do que se ensina e do que se aprende nas escolas públicas estaduais e municipais (OLIVEIRA, 2019, p. 168).

Destacados esses primeiros pontos acerca de sua dimensão institucional e organizacional, Oliveira (2019) propõe-se, na seção seguinte, assim como fizemos em nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2018), a analisar o discurso nos principais materiais do CAEd,⁷⁴ em especial nas revistas do Portal da Avaliação do CAEd nos estados pesquisados. São um total de três revistas (*Revista do Sistema de Avaliação*, *Revista de Gestão* e *Revista do Professor*).⁷⁵ Uma coisa que chamou a atenção da autora é a “[...] quantidade de exemplares dedicados aos professores (205), significando mais que o dobro das revistas do sistema e de gestão, considerando o somatório dos exemplares dessas revistas [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 170), o que denota uma estreita relação entre a política de avaliação em larga escala e a política de formação docente. Sobre os conteúdos da revista, um certo padrão estético e editorial é seguido em todas as seis revistas analisadas pelo autor, tais como: ser apresentada uma carta endereçada aos docentes e gestores da rede, assinada pelo secretário de educação reverberando a instalação de uma cultura de avaliação

⁷⁴ Acerca dos materiais do CAEd, Oliveira (2019, p. 170) afirma em sua pesquisa que, para “Além dessas três revistas, constatamos que são elaboradas outras produções direcionadas para alguns estados, como é o caso do ‘Boletim Contextual’, específico apenas para os sistemas SPAECE-CE [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará], anualmente, e do SAEPE-PE, nos anos de 2008 e 2009, apresentando uma sistematização dos dados coletados por meio dos questionários contextuais aplicados para os alunos, professores e gestores. Outras duas produções são realizadas periodicamente e para estados específicos, como é o caso do ‘Sumário Executivo’ que aparecem no banco de dados dos sistemas SPAECE – CE e AREAL – AL [Avaliação da Rede Estadual de Alagoas], apresentando dados gerais sobre os resultados da avaliação e, ainda, nessa mesma perspectiva de apresentação dos resultados, o ‘Roteiro Básico de discussão e apropriação dos resultados’, para os sistemas SAEPE-PE e SPAECE-CE, o que denota uma peculiar preocupação com os usos das informações geradas pela avaliação e uma vasta produção para a orientação acerca das avaliações e dos resultados, em direção aos profissionais da educação, desde aqueles dos órgãos centrais como os vinculados diretamente às escolas das redes estadual e municipais”.

⁷⁵ Oliveira (2019, p. 170) informa que “A ‘Revista do Sistema de Avaliação’ se dirige aos gestores de redes de ensino e das gerências regionais de cada estado. As outras duas revistas são voltadas para as equipes gestoras e professores das unidades escolares das Redes Estadual e Municipal, o/a ‘Caderno de Gestão ou Revista de Gestão’ e o/a ‘Caderno Pedagógico ou Revista do Professor’. A primeira delas apresenta os resultados das avaliações específicos por escola por disciplina e etapas de escolaridade, enquanto a Revista do Professor trata de explicar os resultados por disciplina e etapa, buscando a especificidade da informação”.

institucional⁷⁶ que vise otimizar a educação pública; versar sobre a função diagnóstica cumprida pelos testes; a defesa de que os resultados possibilitam a melhoria das práticas de ensino; a busca pelo ‘mantra’ da qualidade da educação e o estreitamento curricular, denotado pela restrição dos testes aos componentes de língua portuguesa e matemática. Mais especificamente sobre as Revistas do Sistema, mostrando consonância com o que fora indicado para a Prova Floripa em nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2018), Oliveira (2019, p. 173) aponta que

A estrutura das revistas do sistema de avaliação está organizada entre quatro e cinco itens. Em se tratando das temáticas e conteúdos vinculados pelas revistas do sistema, elas versam sobre questões do marco teórico e metodológico da proposta da avaliação em larga escala, bem como apresentam o desenvolvimento dos resultados dispostos numa linha do tempo, traçando uma trajetória a partir do ano inicial. Abordam a relação entre o contexto e aprendizagem ou gestão em formato de estudo de caso, utilizando uma narrativa metafórica, nas revistas editadas nos anos de 2014 e 2015. As revistas também relacionam avaliação e aprendizagem, bem como a apropriação dos resultados. Nas últimas seções, são apresentados os padrões de desempenho e os resultados por gerência educacional, diferenciando as informações da rede estadual e das redes municipais, quando a avaliação é aplicada para os alunos das escolas municipais.

Caminhando para uma postura mais analítica acerca dos discursos constantes nas revistas, Oliveira (2019) problematiza a naturalização das nomenclaturas adotadas nas políticas de avaliação e a inexorabilidade de sua aplicação, bem como a existência de um discurso salvacionista da educação depositado sobre estas. Acerca da primeira problematização, Oliveira (2019, p. 174) afirma que

[...] daremos ênfase a um ponto que consideramos ser um problema que se manifesta nos textos da Revista do Sistema de Avaliação, que é quando a avaliação é anunciada de forma convencional, ou seja, “avaliação educacional em larga escala”: [...] Nos trechos, acima, a avaliação externa e em larga escala é concebida como uma prática incontestável e indiscutível, já consolidada entre a rede de práticas no contexto nacional e em nível internacional, com legitimidade entre os espaços governamentais, acadêmicos e políticos. Nos ocorre que o discurso da avaliação educacional em larga escala nos textos da Revista do Sistema Educacional de estados nordestinos parece utilizar a mesma estratégia do discurso neoliberal, que é o da representação da mudança na economia global difundida nas

⁷⁶ A terminologia “cultura de avaliação” também é aventada por Valdevino (2018, p. 89) para designar os objetivos da Secretaria Estadual de Educação do Ceará com relação ao Spaece, que também tinha contrato com o CAEd. Sobre este contrato, Valdevino (2018) relata que, “Para a realização do SPAECE-Alfa, o governo do Estado, por meio da SEDUC-CE [Secretaria de Educação do Estado do Ceará], firmou um contrato com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no valor de R\$ 7.180.662, 99, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, em 08 de dezembro de 2008. A vigência do contrato se estendeu até o final ano de 2011 e o pagamento estava condicionado à entrega de relatórios das avaliações realizadas entre 2008 e 2010”.

sociedades contemporâneas como inevitável e irresistível (FAIRCLOUGH, 2012). (OLIVEIRA, 2019, p. 174).

Com relação ao discurso salvacionista da educação, que sustenta a incontestabilidade das ALEs, afirma-se que

[...] não há escolhas desinteressadas de temas ou mesmo de métodos. Todas as opções que são feitas significam, antes de tudo, estratégias, sentidos orientados pelas práticas governamentais, das relações de poder e posição social e política. São os discursos, em seu trabalho ideológico, que estabelecem o limite do que pode ser dito e de quem o pode dizer, alargando ou limitando a compreensão do conceito e das modalidades de avaliação. É nesse movimento de recontextualização que a avaliação se reveste de uma representação salvacionista da educação, como meio para a qualidade da educação, ao mesmo tempo, mas, contraditoriamente, articula essa forma de avaliação como basilar para que “[...] se efetive a gestão democrática”, ao considerar como elementos as informações técnicas e a ampla divulgação dos seus resultados [...]. (OLIVEIRA, 2019 p. 174).

Um exemplo abordado na mesma produção e retirado da Revista do Sistema da Spaece deixa muito evidente como essa argumentação salvacionista é abordada pelo CAEd ao veicular persuasivos discursos acerca das práticas educativas, sustentados por afirmações retóricas que visam atestar a eficácia das propostas defendidas:

O potencial da avaliação em larga escala em desvelar dificuldades e virtudes do processo educacional beneficia todos os atores dessa dinâmica, pois, ao dar o enfoque correto às políticas e práticas pedagógicas, aumentam as chances de um resultado mais significativo no que se refere à melhoria do desenvolvimento do aluno, da escola e de toda a rede de ensino. [...] A avaliação em larga escala cria, ainda, condições para que se efetive a gestão democrática da educação, como determina a meta 19 do PNE, ao fornecer dados técnicos sobre a qualidade da educação e divulgar amplamente os seus resultados, em constante diálogo com toda a comunidade escolar [...]. (OLIVEIRA, 2019, p. 174 *apud* REVISTA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO SPAECE, 2014, p. 11).

Para além do limite da educação, a condição potencializadora que as políticas de ALE oferecem, no plano argumentativo ‘técnico’, para as questões econômicas, conforme abordado na seção anterior, também é apontada pela autora, nestes termos:

Como já dissemos, há uma tendência mundial em articular as políticas educacionais, com a melhoria das economias nacionais, pela estreita relação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Nesse contexto, o desempenho escolar ganha visibilidade, traduzido como aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, daí um maior controle sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, bem como a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas, “que resulta numa substantiva alteração no discurso político sobre educação no sentido de uma maior responsabilidade econômica” (BRANDÃO; MAGALHÃES, 2011, p. 61). (OLIVEIRA, 2019, p. 175).

Com relação às determinações atribuídas aos gestores, nota-se, nos discursos constantes nas Revistas do Sistemas, a reestruturação de sua atuação a partir das informações elaboradas pelo CAEd, sob os auspícios de diagnósticos educacionais validados pelas Secretarias Estaduais de Educação:

[...] há uma padronização do gênero textual utilizado nas revistas do sistema de avaliação, no sentido da reestruturação da atuação do gestor educacional, pela inculcação de novas formas de agir e interagir com as informações elaboradas pelo CAED, que, tomando a forma de diagnóstico, elas são validadas pelas secretarias estaduais de educação, e em seu nome, adotadas como as orientações para a política estadual da educação básica. Qualificam-se, então, as informações quantitativas geradas pelo sistema de avaliação, apresentadas por inúmeros gráficos e quadros estatísticos sobre os resultados de desempenho por gerência e por redes de ensino estadual e municipal, credenciando-as como fator fundamental para a tomada de decisões de uma gestão competente [...]. (OLIVEIRA, 2019, p. 176).

Corroborando tal percepção e análise, a autora seleciona um extrato de texto da *Revista do Sistema de Areal*, que,

[...] em sua primeira seção, intitulada “Um instrumento destinado à tomada de decisões”, revela-se que o objetivo da avaliação em larga escala é subsidiar os gestores de informações credíveis, porém, para que ele seja realizado, o discurso incorpora termos como: “as informações são muito preciosas” e também “informações qualificadas”, ou ainda “decisões que não encontram respaldo em informações qualificadas se inclinam em direção à temeridade”, buscando convencer e persuadir os gestores e professores das escolas [...] Ou seja, “O discurso produzido e que circula no texto é o da qualidade da educação, por meio de um sistema de avaliação externa e em larga escala eficiente, eficaz e competente”, (OLIVEIRA, 2019, p. 176).

Retornando às implicações para os gestores educacionais, corroborando os jargões que apresentam as ALEs como um instrumento salvacionista da qualidade da Educação Básica, ancorados na máxima argumentativa de que esse modelo de avaliação justifica-se pelo fato que não seria possível falar em qualidade da educação sem mensuração correspondente, constata-se a existência de um

[...] discurso dominante de regulação da forma de pensar e agir dos gestores em nível da educação básica em estados nordestinos, no sentido da utilização das informações dos resultados da avaliação em larga escala para justificação das decisões no âmbito da política educacional e das práticas pedagógicas estaduais, em contextos educativos eficazes. (OLIVEIRA, 2019, p. 179).

Além de parametrizar a eficiência desses gestores, o que se legitima com essa gestão por resultados é uma “[...] hegemonia do discurso gerencial, na lógica de mercado, em que as informações geradas pela avaliação são usadas como

mecanismos de monitoramento e controle das políticas educacionais, em função de um padrão de desempenho traçado pelo IDEB” (OLIVEIRA, 2019, p. 206).⁷⁷ Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 180) conclui que

Esse discurso colonizador da avaliação educacional, impacta a organização e as práticas educativas, as escolas e os profissionais em nível da educação estadual, no Nordeste, articulado ao discurso nacional e mundial [...] O discurso da avaliação naturaliza a visão da eficiência da tomada de decisões, com base nas informações objetivas da avaliação externa e em larga escala ou avaliação baseada em evidências, contexto no qual há um domínio dos argumentos matemáticos em relação aos argumentos político-sociais no campo da educação [...] A avaliação, nesse sentido, é reescalada como instrumento para ajustar processos e resultados, oferecendo diagnóstico confiável. Estabelece uma estreita relação com a prestação de contas do desempenho dos estudantes, com o monitoramento e responsabilização das escolas e os professores pelos resultados desse desempenho, sob a prestação de contas pelo cumprimento das metas estabelecidas em nível estadual e nacional.

Recorrendo à analogia de um personagem bíblico, Souza (2010) pega o fio de Oliveira (2019) e aborda o modo como ocorre essa responsabilização docente e o quão atrelada está à criação de instituições voltadas à avaliação, como o CAEd, inclusive citando a contratação deste último pela Fundação Municipal de Educação de Niterói:

[...] estão sendo criadas instituições de Avaliação Educacional, onde o trabalho docente vem sendo o “Judas” que trai o ensino de “qualidade” propagado pelos organismos internacionais. Um exemplo é o Programa de Avaliação Diagnóstica dos Alunos da Rede Municipal de Niterói, projetado em 2009 para ser implantado em 2010. A Fundação Municipal de Educação de Niterói contratou a consultoria do Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF) para organizar as matrizes dos testes padronizados, baseados na verificação de aquisição de competências e as avaliações externas, a serem realizadas por provas padronizadas como pré-teste para preparação das avaliações oriundas do Governo. (SOUZA, 2010, p. 42).

Complementando o exposto e retornando aos impactos relacionados à gestão e à referida “hegemonia do discurso gerencial”, tal como exposta por Oliveira (2019), localizamos as produções de Valdevino (2018) e Silva (2017), que caracterizam o curso de Mestrado Profissional em Gestão e avaliação da Educação Pública da UFJF,

⁷⁷ Um exemplo didático acerca dessa parametrização com relação ao Ideb ocorreu na Bahia, cuja Secretaria de Educação, para a implantação do Sistema de Avaliação do estado, “[...] trabalhou em conjunto com o Centro de Estudos Interdisciplinares do Setor Público (ISP/UFBA) e contou com recursos da União e do Banco Mundial. O Projeto de Avaliação Externa do Estado da Bahia já estabelecia uma articulação com o SAEB, tomando como referências o seu instrumental para a criação das matrizes de referência estaduais e as faixas das escalas correspondentes (DANTAS, 2007)”. (OLIVEIRA, 2019, p. 145).

coordenado pelo CAEd, como uma “formação continuada de caráter gerencial” (VALDEVINO, 2018, p. 97). Valdevino (2018) destaca também que, ano a ano, a UFJF vem se estabelecendo na oferta de cursos na modalidade de Ensino a Distância (EAD),⁷⁸ como o ofertado pelo CAEd, enquanto Silva (2017) aponta como estes têm grande impacto no financiamento da UFJF: “Os recursos próprios da UFJF, advêm, em grande proporção, de contratos de prestação de serviços e/ou convênios realizados pelo CAEd com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação” (SILVA, 2017, p. 66).

Ainda excluindo da análise a menção que desenvolveremos nos capítulos seguintes acerca da aplicação, no mercado financeiro, dos recursos arrecadados pela instituição, o que vem à baila por ora é a observação de que

[...] a arrecadação própria vem crescendo a cada exercício até 2014, sendo que o fator que mais contribuiu foram os contratos do CAEd com os municípios, estados e outros órgãos. Nos últimos três anos essa receita representou em média 86%-90% do total da arrecadação no período (2008-2016). (SILVA, 2017, p. 67).

Com relação ao orçamento total da universidade, Silva (2017, p. 96) destaca que

A receita própria no ano de 2008 representava 3,9% do orçamento total da instituição; em 2016 passou a representar 12,9%, atingindo um crescimento de 498%. Vale destacar que, boa parcela desse crescimento se deve ao projeto que o CAEd vem desenvolvendo, principalmente junto às Secretarias Estaduais de Educação de 15 Estados brasileiros e o Inep.

O excerto de Silva (2017) chama atenção tanto pelo substancial crescimento da receita advinda do CAEd quanto pelo expressivo número de estados brasileiros que firmaram parceria com a instituição, para tê-la como responsável pela aplicação das provas e suas diversas formas de apropriação de resultados de forma sistematizada.

Verificamos a predominância do CAEd/UFJF como parceiro dos estados na elaboração de suas avaliações próprias. Considerando que as avaliações são

⁷⁸ Valdevino (2018, p. 62) relata que “No *campus* sede da UFJF são disponibilizados nove cursos de graduação e nove cursos de pós-graduação *lato sensu*, por meio do sistema UAB [Universidade Aberta do Brasil], além de cursos gratuitos de especialização, e o curso *stricto sensu* de Mestrado Profissionalizante em Gestão e Avaliação da Educação Pública, estruturado pela Faculdade de Educação. No campo da EAD, a instituição vem se estabelecendo ano a ano no ordenamento do ensino superior e na titulação, como é o caso do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que apresentado tanto aos seus servidores, bem como aos colaboradores de outros órgãos federais, estaduais e municipais (UFJF, 2016a)”.

compostas de várias etapas, tais como formulação, impressão, distribuição, aplicação, correção e divulgação dos resultados, os estados em alguns casos controlam as etapas de distribuição e aplicação das provas, em outros, apenas a aplicação. Contudo, em nenhum estado são os responsáveis por todo o processo, mesmo aqueles que, em tese, têm em seus quadros profissionais com conhecimento técnico e infraestrutura, preferindo transferir parte do processo a empresas especializadas. (PERBONI, 2016, p. 202).

Todavia, Perboni (2016) aponta que essa transferência ocorre em via de mão dupla, uma vez que, para além dos materiais impressos para gestores, professores e pesquisadores, ocorre a transferência de tecnologia para as Secretarias de Educação, consubstanciando assim uma “cultura de avaliação”. Desse modo, corroborando as produções de Oliveira (2019) e Valdevino (2018), bem como a entrevista de Pinto da Luz em Santos (2019), que envolveu a assim chamada “cultura de avaliação”, Perboni (2016, p. 203) também aborda aspectos relevantes acerca dessa assunção de contratações de serviços externos especializados em avaliação educacional:

Acreditamos que a persistência das avaliações ao longo do tempo minimizou esse distanciamento entre as equipes técnicas e as empresas contratadas. Um indício disso é que o CAEd, que tem parceria com a maioria dos estados na realização de suas avaliações, tem demonstrado um grande esforço na formação e capacitação dos profissionais das redes estaduais para compreender os mecanismos que fundamentam suas avaliações, instrumentalizando-os para utilizar esses resultados.

Outra empresa especializada em avaliação é apontada por Perboni (2016, p. 207), ao retratar a

[...] AVALIA que em seus materiais de divulgação, aponta para a busca de diferencial no mercado das avaliações, procurando ‘vender-se’ como alternativa: Um importante diferencial da AVALIA a produção de relatórios completos e bem estruturados sobre as avaliações, destinados às escolas e às redes de ensino, com resultados consolidados, dados comparativos, contextualização das competências, aspectos socioculturais e níveis de proficiência [...].

Independentemente da empresa ou instituição contratada, Perboni (2016, p. 207) indica a existência de um discurso unísono por parte dos gestores das secretarias educacionais, visto que estes “Defendem a existência de uma relação direta entre as avaliações e a melhoria da qualidade da educação, orientada pelos materiais produzidos pela empresa”. Nesse sentido, a autora constata que, “Apesar de outras empresas, autarquias ou fundações prestarem esses mesmos serviços, a hegemonia do CAEd neste ‘mercado das avaliações’, impressiona” (PERBONI, 2016, p. 206).

Entre as diversas razões que fazem com que o CAEd assuma tal protagonismo, a proeminência de um intelectual orgânico merece atenção: Manuel Palácios, fundador e coordenador geral do CAEd/UFJF em diversos momentos, desde sua criação até o início de 2023, quando assume a presidência do Inep/MEC. Nos deteremos sobre este e outros intelectuais orgânicos ligados à política de ALE nos capítulos seguintes, mas, mesmo na revisão de literatura, encontramos uma relação existente entre este intelectual, por meio de sua inserção junto ao CAEd e das cadeiras por ele ocupadas no aparelho de Estado, e as articulações para a formulação da BNCC:

Manuel Palácios foi indicado como Secretário de Educação Básica, pelo ex-ministro Cid Gomes, que atuou como ministro entre o período de 02 de janeiro de 2015 a 19 de março de 2015, início do segundo governo de Dilma Rousseff. Palácios foi mantido no cargo pelos dois ministros seguintes, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante, foi desligado apenas em 2016, com o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Palácios é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e coordenador do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), atua principalmente com os temas referentes à avaliação educacional, avaliação de políticas públicas e gestão escolar e avaliação, o que torna, portanto, explícito o direcionamento que buscava ao formular a BNCC. (FERREIRA, 2019, p. 50).

Acerca de sua atuação no âmbito da SEB, com vistas à elaboração da proposta da BNCC, Ferreira (2016, p. 53) indica que

Considerando a publicação da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, Manuel Palácios, ex-secretário de Educação Básica do MEC, criou duas comissões: a primeira por meio da portaria no 19, de 10 de julho de 2015, que nomeou 116 especialistas (entre eles professores de universidades públicas e particulares, técnicos das secretarias estaduais de educação e municipais) responsáveis por elaborar a proposta da BNCC; e a segunda, instituída pela portaria no 20, de 10 de julho de 2015, que criou um Comitê de Assesores para coordenar o trabalho dos especialistas na elaboração do documento.

Os participantes desses ‘conselhos’, ‘comissões’ ou ‘comitês’ ligados ao aparelho de Estado, em geral, apresentam o mesmo perfil técnico sobre o qual discutimos ao tratar dos APHs. No entanto, uma análise mais minuciosa revela que, nestes casos,

[...] também aparecem, ganham visibilidade e influência atores inicialmente ligados ao mundo empresarial, que expandem seus quadros congregando gestores educacionais e pesquisadores. Juntando expertise, recursos financeiros e poder de influência, instituições, como o movimento Todos Pela Educação e a Fundação Lemann, entre outras, têm conseguido transformar algumas de suas ideias em ações de governo, com ênfase nos testes avaliativos. (NETO, 2013, p. 296).

Essa ênfase é percebida por Freitas (2018, p. 85), tendo em vista que,

Pouco a pouco, os processos de avaliação baseados em testes vão criando o que Madaus, Russell e Higgins (2009, p. 96-101) chamaram de uma “elite técnica”. Esta elite fala a linguagem esperada por essas políticas, e isola-se do campo da educação em fundações e *think tanks* voltados a dar cobertura técnica em defesa de determinadas posições teóricas, bem como em organizações sociais e empresas prestadoras de serviços de avaliação da educação para governos e secretarias de educação. Seus vereditos são suportados por algoritmos e modelos matemáticos impenetráveis para quem não se especializa neles, fazendo com que se imponham como referência científica para o diagnóstico do estado da educação nacional e convertendo-se em fonte de poder econômico e político.

Complementando, Freitas (2018) relata ainda que, no Brasil, a elite técnica⁷⁹ mencionada reúne-se em torno da Associação Brasileira de Avaliação (Abave), que, inclusive, à época de seu artigo, tinha Palácios como um de seus membros, era presidida por Maria Helena Guimarães Castro e tem Ricardo Primi, pesquisador do Conselho Consultivo Científico do Instituto Ayrton Senna, como vice-presidente.

Especificamente com relação a Palácios, Ferreira (2019, p. 53) menciona uma honraria recebida por ele após sua saída do MEC:

É importante destacar que Palácios, mesmo após seu desligamento com a saída da ex-presidente Dilma, recebeu, em março de 2018, a condecoração da Ordem Nacional do Mérito Educativo – com referência a seu trabalho na condução da construção da BNCC – honraria indicada pelo ministro de educação do governo Temer, Mendonça Filho, demonstrando a confluência de interesses defendidos pelo ex-secretário da SEB e pela nova gestão do MEC, pós-golpe de 2016, e a relevância que Palácios teve nesse processo de construção da BNCC.

A questão subjacente à presença de Palácios no processo de construção da BNCC, que é marcadamente uma política privatista,⁸⁰ e a subsequente honraria por ele recebida, mesmo quando as filiações partidárias dos ocupantes de cargos no aparelho de Estado eram diferentes daquelas vigentes no momento em que ele próprio ocupava um cargo no aparelho de Estado, são exemplos esclarecedores dos

⁷⁹ À luz de nosso referencial teórico e político, somos críticos à terminologia que se refere a tais intelectuais orgânicos como “elite técnica”, pois entendemos que elite compreende a nata do que se tem de melhor em um determinado segmento, o que, em razão do lugar de classe empreendido, não é o caso de tais intelectuais.

⁸⁰ Sobre o caráter privatista da BNCC, Neira (2017, p. 2977) aponta que “A análise dos documentos realizada denota um franco retrocesso da BNCC-III quando comparada à BNCC-II. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado [...] leva-nos a concluir que se trata de mais uma investida dos setores privatistas sobre o currículo”.

arranjos institucionais firmados fronteiras entre o público e o privado. Sobre essa questão, Perboni (2016, p. 48) aponta que

[...] diversos autores (AFONSO, 2009; PERONI e ADRIÃO, 2005; SOUZA e OLIVEIRA, 2003) indicam limites em torno da oposição esquemática entre neoliberais e defensores do Welfare State em uma sociedade cada vez mais complexa e diante de novos arranjos institucionais para garantir a oferta educacional. Além disso, Afonso (2001) ressalta que existem novas configurações e novos atores políticos nacionais e internacionais, bem como novos movimentos sociais que interpenetram as ações e definições, antes exclusivas do Estado Nação. Assim, “Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de quase-mercado e as relações com o terceiro sector” (AFONSO, 2001, p. 37). No campo da avaliação externa da educação, por exemplo, apontada como uma das expressões do neoliberalismo no campo educacional.

À luz dos fatos, esse ‘quase mercado’ ou ‘setor 2,5’⁸¹ segue perfeitamente a cartilha para atender às necessidades educacionais do movimento atual do capitalismo e tornam-se fundamental para compreendermos as consequências e os desdobramentos da agenda privatista em torno da avaliação em larga escala, que será fruto de análise no transcorrer desta tese.

3.3 SINTETIZANDO

Ao longo deste balanço de literatura, conseguimos observar a movimentação dos autores selecionados, tanto pela agenda político-econômica quanto pelos indutores da política de ALE, buscando balizar nossa análise das produções que contemplam o tripé Estado, Educação e Capital. Nessa direção, ficou bastante demarcada a função do Estado (estrito e ampliado) nessa política em específico, bem como de outros agentes privados, que se relacionam com este objeto a partir de determinados marcos políticos. No caso brasileiro, um exemplo foi o projeto de Reforma do Aparelho de Estado estrito, que alocou a educação entre os “serviços de interesse público” não exclusivos do Estado e forneceu um ambiente fértil para que bancos e agências de financiamento colocassem as avaliações como condicionantes

⁸¹ Castelo (2013, p. 301) recorre ao sociólogo francês Alain Touraine para tratar do setor 2.5: “[...] Após uma brevíssima descrição da terceira via – qualificada como uma política de centro-direita – e do anúncio da morte do comunismo, da inviabilidade do liberalismo voluntarista e do esgotamento da social-democracia corporativa, Touraine propõe a via 2½ como saída para os impasses da sociedade da informação; esta seria uma alternativa entre a antiga social-democracia e a terceira via de Blair e Giddens. O que diferenciaria a proposta de Touraine (1999, p. 124-127) seria que ela se posicionaria no centro-esquerda e teria como prioridade a inclusão social dos marginalizados por meio do crescimento econômico e das políticas sociais de promoção e geração de emprego e renda, enquanto a terceira via insistiria nas políticas de capacitação e empoderamento dos indivíduos”.

de seus empréstimos e transformassem a ALE em um serviço prestado externamente às redes de ensino.

Foi verificada, na maioria da literatura selecionada, mesmo entre as mais críticas, a reprodução de um conjunto de dogmas alinhados à concepção liberal de Estado. Muitas vezes, apresentando o Estado em análise como sujeito, deparamo-nos com visões que afirmaram desde a concepção de Estado como ente capaz de atrair capitais e regular as relações sociais até a concepção de Estado neutro, mediador das relações sociais de produção capitalistas (CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2011). Esta última concepção é muito evidenciada em algumas produções teóricas que apresentam a divergência entre determinações acerca da política tomando como base o ocupante da cadeira no âmbito do aparelho do Estado, indo ao encontro do que Montaño (2011) conceitua como “intelectual possibilista”.⁸² Corroborando essa concepção, os textos selecionados também atribuem ao Estado a função de administrador/gerente da crise estrutural do capital (CARVALHO, 2018; MELO, 2015). Na contramão dessa tendência, encontramos em Valderino (2018), ancorada na concepção gramsciana, o reforço a uma abordagem, com relação à dimensão educativa do Estado estrito, dada a partir de um projeto hegemônico de sociabilidade. Muito presente nas produções, a terminologia *neoliberalismo* foi apresentada, inclusive, como justificativa para as chamadas Reforma do Estado, sob a defesa de que estas conferem maior utilidade e operacionalidade às funções estatais perante o mercado, a partir de mecanismos de competição (OLIVEIRA, 2011; MOURA, 2016), os quais possibilitam a diminuição do tamanho do Estado (PERBONI, 2016; SANTOS, 2016; CARVALHO, 2018). No que tange à produção selecionada, encontramos em Souza (2010), Santos (2016), Lima (2018) e Santiago (2015) discussões que relacionam as políticas de avaliação com a gestão gerencialista, a qual, por sua vez, prioriza um projeto de educação voltado à formação de capital humano, ao passo que este expressa uma visão de educação calcada no valor econômico, acumulável e passível de aferir lucros (RODRIGUES, 2016).

⁸² “A ‘ideologia do possibilismo’ e, portanto, a ‘esquerda possibilista’, se funda na perspectiva, após a crise do Bloco Socialista, de não ser mais possível a construção de uma ordem pós-capitalista, criando aceitação e resignação com a ordem social vigente, e promovendo o que é possível dentro dessa ordem. Cria-se assim uma ‘militância de resultados’, orientada ao curto prazo, ao imediato. Esta ideologia levou, numa estampida, inúmeros militantes a abandonar o projeto revolucionário para se contentar com a ‘Economia Solidária’, a ‘participação local’, o ‘empoderamento’ etc.” (MONTAÑO, 2011, p. 42).

Com relação à sociedade política, verificamos que a alternância política nos poderes executivos dentro do espectro político-partidário, seja à direita ou à esquerda, não promoveu alterações substanciais que interrompessem o processo de inserção do setor privado na educação pública, reduzindo-a a um instrumento do mercado, indistintamente (OLIVEIRA, 2016; LIMA, 2018; VALDEVINO, 2018). Nessa mesma direção privatista, verificamos que, a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, os OMs foram fundamentais para a disseminação e indução das políticas educacionais aqui no Brasil. No bojo destas, destaca-se a política de ALE, a partir do financiamento direto para montagem dos sistemas de avaliação e formação e treinamento com a *expertise* necessária para sua formulação, aplicação e processamento, como se tratasse de uma capacitação empresarial (SEGATTO, 2011; FARIA; FILGUEIRAS, 2007). Com notório destaque em agências como o BM e a Unesco, uma parte das produções selecionadas aborda essa indução dos OMs como se fosse uma imposição deles próprios (ENDLICH, 2019; SILVA, 2017). No balanço, apresentamos discordância com essa visão, por compreendermos que obscurece a gênese do Estado burguês e considera os governos como passivos sujeitos cumpridores de determinações externas, bem como ignora o ativo papel dos ocupantes do aparelho burocrático estatal nessa negociação. Essa abordagem também oculta a dimensão política inerente a essas decisões, bem como a atuação de determinadas frações da classe dominante que porventura tenham interesse na implementação de determinada política educacional. Nesse sentido, a literatura aponta que as reformas educacionais empenhadas com a participação/indução dos OIs relacionam-se muito mais a ajustes estruturais que objetivam reduzir o investimento público em educação, apontado como dispendioso e ineficaz, drenando o fundo público para os interesses privados (MOURA, 2016), bem como apontando para uma concepção de educação como investimento financeiro (ENDLICH, 2019). Particularmente na política de avaliação, tal concepção é evidenciada quando se faz sua defesa como condição para melhorar a formação para o mercado de trabalho, oferecer melhor relação custo x benefício aos investimentos educacionais e, principalmente, produzir dados que justifiquem as reformas (OLIVEIRA, 2011; PERBONI, 2016). Em suma, a literatura aponta para a Política de ALE como porta de entrada para o ingresso do setor privado na educação pública (TORREZAN *et al.*, 2018).

A implantação de avaliações externas nas redes de ensino propiciou a criação de um verdadeiro *mercado da avaliação*, capitaneado por fundações, centros de pesquisa, empresas e até autarquias governamentais, que disputam, entre si e dentro de uma lógica de mercado, a oferta de pacotes de serviços cuja mercadoria seria a famigerada *qualidade da educação* (PERBONI, 2016). Tendo no CAEd/UFJF um de seus principais expoentes, esse mercado específico é alvo dos assim chamados ‘empresários do ensino’, que, a reboque da avaliação, passam a oferecer também cursos de aperfeiçoamento e gestão educacional, pacotes de formação continuada, sistemas apostilados e livros didáticos (SOUZA, 2010; SANTOS *et al.*, 2019). A categoria ‘contradição’ apareceu poucas vezes na literatura selecionada, apenas nas produções de Santos (2019) e Lima (2018), por ocasião da análise acerca do enfrentamento sindical dos trabalhadores docentes a este mercado no município de Florianópolis, SC, e seu dreno do fundo público.

Na segunda parte de nosso balanço de literatura, abordamos os indutores da Política de ALE. Na primeira subseção, discorremos sobre a influência dos APHs, apontando seu funcionamento, seu falso discurso de neutralidade, seus aspectos econômicos, o papel de seus intelectuais orgânicos, as funções das políticas emuladas de outras localidades e/ou outros órgãos e sua influência direta nas políticas educacionais. Mendes e Peroni (2020) apresentam uma radiografia do Instituto Millenium e demonstram como as ideias formuladas por este aproximam-se dos governos, fazendo uso de um discurso ‘técnico’. As autoras constataram a formação de verdadeiros intelectuais orgânicos, na acepção gramsciana, aos quais se refere como uma elite profissional ligada aos setores empresarial, acadêmico e político, que, individualmente ou por meio de suas organizações, sempre estiveram envolvidos nas políticas educacionais e buscaram influenciar as decisões políticas, legitimando publicamente um conjunto de valores e ideias para o sistema educacional, a fim de estabelecer um novo modo de governança (CARVALHO, 2018; FREITAS, 2018).

Constatamos que uma parte da literatura considera os OMs como *think tanks* e coloca seus intelectuais orgânicos como influenciadores de alcance internacional, em um mundo referido como ideal, anistórico e que tem o neoliberalismo como âncora econômica fundamental para se pensar nos fins e no papel cumprido pela educação escolar (FERNANDES, 2019), bem como para a “[...] confluência do funcionamento regular dos sistemas educacionais do mundo” (FREITAS, 2017, p. 269).

Freitas (2018) sustenta que são três as formas principais de convencimento para que os aparelhos privados de hegemonia consigam lograr êxito na obtenção das reformas educacionais: as políticas baseadas em evidências, a filantropia e os chamados “exemplos exitosos”, que, tanto em conjunto quanto individualmente, com farto financiamento empresarial para divulgação das suas ideias, criam linhas de influência direta para formulação de políticas no âmbito do MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Na segunda subseção, adentramos especificamente no caso do CAEd, de modo a verificar como a literatura discute o seu funcionamento. Com uma relação com o governo federal datada desde os anos 1990, o primeiro grande ponto destacado pelos pesquisadores que analisam o CAEd diz respeito à dimensão escalável do serviço prestado, colocando luz sobre as metodologias e tecnologias utilizadas para comparabilidade dos resultados, bem como sobre a confiabilidade de seus instrumentos, os quais o alçaram à condição de um verdadeiro *papa-licitações* no campo das avaliações (OLIVEIRA, 2019). Licitações essas que, em alguns casos, são feitas de modo consorciado com instituições como Cesgranrio, Cebraspe e FGV, as quais serão objeto de análise no quarto capítulo desta tese. Ainda sobre os materiais do CAEd, verificamos em Lima (2018) e Oliveira (2019) que estes apresentam uma visão salvacionista acerca da educação, lastreada no papel incontestado da avaliação em larga escala.

Os autores citados revelam que os contratos dos profissionais CAEd são feitos na modalidade de prestação de serviço por tempo determinado e mediados por uma fundação de apoio vinculada à UFJF. Mencionado como expressão da concepção gerencialista que permeia a instituição, o curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública coordenado por integrantes do CAEd foi analisado por Valdevino (2018) e Silva (2017). Outro ponto destacado foi o substancial crescimento, de quase 500%, dos recursos próprios no orçamento da UFJF entre os anos 2008 e 2016, atribuído ao CAEd e às suas parcerias com o Inep e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SILVA, 2017). Sobre essas parcerias, a literatura destaca a capilaridade e abrangência do CAEd, haja vista sua presença em pelo menos 15 Secretarias Estaduais de Educação (SILVA, 2017; SANTIAGO, 2015), que, por sua vez transferem ao órgão a operacionalização das avaliações (formulação, impressão, distribuição, aplicação, correção e divulgação dos resultados) e consubstanciam o estabelecimento de uma “cultura de avaliação” pelo país

(PERBONI, 2016). A menção de destaque para alguns dos intelectuais orgânicos ligados a essa política, como Manuel Palácios, bem como a interconexão com entidades como a Abave também são abordadas e ganham relevo ao demonstrarem como o CAEd, mesmo localizado em espaço público pertencente ao organograma da Universidade Federal, relaciona-se com entes privados de modo que os limites entre um espaço e outro já não ficam tão claros (NETO, 2013; TORREZAN *et al.*, 2018; FREITAS, 2018; FERREIRA, 2019). A conjugação desses debates motivou boa parte de nossos estudos teórico e empírico, os quais iremos aprofundar nos capítulos seguintes.

4 COMPLEXO CAED: A PARTICULARIDADE DE UMA REDE DE AVALIAÇÃO NO PAÍS

Neste capítulo, aprofundamos a constituição e o *modus operandi* de uma Rede de ALE no Brasil. Com esse intento, trazemos elementos e tomamos como caso particular aquele que é um ornitorrinco das políticas educacionais brasileiras, em uma alusão a Chico de Oliveira:⁸³ o CAEd/UFJF. O Complexo CAEd, como chamaremos a partir de agora, possui um conjunto de complexidades que buscaremos sistematizar ao longo deste capítulo, abordando o papel desempenhado pelo órgão nessa rede de avaliação. Assim, o capítulo foi organizado de modo a localizar o histórico dessa instituição, suas características e especificidades, as imprecisões e dubiedades acerca de sua natureza jurídica, seu financiamento, com o volume de recursos arrecadados por período e contrato, e também a influência política da instituição e de seus coordenadores.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO COMPLEXO CAED, A REDE DE AVALIAÇÃO E A SUA ESCALADA SOBRE O FUNDO PÚBLICO

Desvelar a constituição e o *modus operandi* de uma rede de avaliação no país, considerando o Complexo CAEd como um caso particular, requer pesquisa acerca dos elementos fundamentais de seus arranjos institucionais e o retrocesso de alguns anos, para identificarmos os elementos que possibilitaram sua criação.

Na Audiência Pública da Câmara dos Deputados do dia 15 de outubro de 2019, a Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do MEC teve como tema de sua intervenção o Sistema de Avaliação de Educação Básica daquele ano. Compuseram a mesa de apresentação: Alexandre Ribeiro Pereira

⁸³ Dada a imprecisão acerca de sua natureza que será evidenciado nesta tese trabalhamos com a analogia ao *Ornitorrinco* de Chico de Oliveira, que é apresentado em seu livro como: “Esse bicho, que não é isso nem aquilo – um animal improvável na escala da evolução –, foi a forma encontrada por Chico para qualificar a espécie de capitalismo que se gerou no país e que não dá mostras de mudança no momento mesmo em que o Partido dos Trabalhadores chega à Presidência da República” (OLIVEIRA, 2011, P. 5).

Lopes,⁸⁴ presidente do Inep; Joaquim José Soares Neto,⁸⁵ presidente da Abave; Ricardo de Abreu Madeira,⁸⁶ professor da Universidade de São Paulo; e Maria Inês

⁸⁴ Alexandre Ribeiro Pereira Lopes ocupou o cargo de Presidente do Inep entre 20 de maio de 2019 e 26 de fevereiro de 2021. Segundo o portal *Metrópolis* (DELGADO, 2021), *Ribeiro* é “Servidor público federal, [...] analista de comércio exterior desde 1999. Graduado em engenharia química, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em direito, pela Universidade de Brasília (UnB), estava à frente do órgão desde 20 de maio de 2019. Natural de Brasília, Alexandre Lopes atua em gestão pública há mais de 20 anos. De maio de 2016 a dezembro de 2018, por exemplo, trabalhou no governo do Distrito Federal como subsecretário de Políticas Públicas na Secretaria de Estado da Casa Civil e Relações Institucionais. De janeiro a maio de 2019, atuou como diretor legislativo da Casa Civil da Presidência da República, quando foi convidado a assumir a presidência do Inep. Alexandre Lopes assumiu o comando do Inep em meio a sucessivas crises no órgão, que culminou na demissão de Marcus Vinícius Rodrigues como presidente”.

⁸⁵ Com última atualização em 22 de março de 2021, no *Lattes* de Neto consta: “Professor Titular da Universidade de Brasília, realizou a graduação e o mestrado na Universidade de Brasília, doutorado na Aarhus University (Dinamarca) e pós-doutorado no California Institute of Technology (Caltech), nos Estados Unidos. Trabalha em pesquisa na área de Avaliação da Educação Superior e da Educação Básica por mais de 18 anos. Foi Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); é Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE); e é Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE). Foi Relator no Conselho Nacional de Educação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, atua no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam/UnB) e no Pólo do Instituto de Física do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, ambos da Universidade de Brasília” (SOARES NETO, 2022).

⁸⁶ Atualizado pela última vez em 24 de agosto de 2022, o *Lattes* de Madeira informa que ele “Possui graduação em Economia - Universidade de São Paulo (1997), mestrado em Economia de Empresas - Fundação Getúlio Vargas - SP (2000) e doutorado em Economia - Boston University (2007). Atualmente é professor doutor do departamento de economia da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Desenvolvimento Econômico, Avaliação de Programas Sociais e Microeconomia Aplicada” (MADEIRA, 2022).

Fini,⁸⁷ ex-presidente do Inep. Esta última, em sua apresentação, destacou que, dentro da política estratégica para a cultura de avaliação no Brasil, houve a estruturação de um banco nacional de itens e, entre 1998 e 1999, o MEC, através do Inep e a Capes, em parceria com o BM, lançou um edital de chamada, intitulado Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Proav), visando à criação de Centros de Pesquisa em Avaliação, ligados a determinadas universidades brasileiras.⁸⁸ Foram selecionados cinco projetos: o Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais, o Game/UFMG, o Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (Lame), embrião do CAEd/UFJF, o Centro de Avaliação da UFBA, o Centro de Pesquisa em Avaliação da UEL e o Centro de Avaliação da PUC-Rio. Em Segatto (2011), localizamos uma entrevista com Maria Helena Guimarães Castro, à época presidente do Inep. Nessa entrevista, além das informações observadas pela autora acerca do *slide* de Fini, é destacado que a expertise em avaliação dos centros de pesquisa proponentes dos projetos selecionados fora obtida no exterior.

⁸⁷ Atualizado pela última vez em 13 de setembro de 2018, o *Lattes* de Fini informa que ela é “Doutora em Ciências - Educação, Pedagoga, Professora e Pesquisadora em Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Social e do Trabalho, Especialista em Currículo e Avaliação, com experiência em Gestão Educacional na Educação Básica e Superior. Fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP [Universidade Estadual de Campinas], onde atuou de 1972 a 1996, exercendo cargos como docente, pesquisadora e funções administrativas e de representação. De 1996 a 2002 no INEP/MEC, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA [Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos] e foi Diretora do PISA no Brasil. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. De 2007 a 2010, criou e coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo] da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Revista META: Avaliação (CESGRANRIO). Reitora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Diretora da F & F Educare desde 2003 até 2016; membro do Conselho Editorial da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO), consultora da Fundação Roberto Marinho, da ABRIL Educação em 2014 e 2015; Diretora Pedagógica do Grupo SLMandic, Campinas SP, de 2012 a 2014. Foi Coordenadora do Comitê Deliberativo do Observatório da Educação da FEAC [Fundação Esporte Arte Cultura] de Campinas desde 2013 até 2016. Foi membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP [Federação das Indústrias do Estado de São Paulo] e Consultora ad-hoc da FAPESP [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo] e do Banco Mundial. Desde maio de 2016 é Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)” (FINI, 2022). Consta Fini foi exonerada do Inep em 14 de janeiro de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro (PL). Pertencente ao Conselho Científico da Abave, Movimento pela Base desde 2016, ao Movimento Todos Pela Educação desde 2017, atualmente (2022) Fini é presidente Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI) e diretora pedagógica da EDUCARE.

⁸⁸ Segundo Pestana (2016, p. 78), “O Proav objetivava o financiamento de projetos de instituições de ensino e pesquisa com vistas a estruturar e a consolidar centros especializados na formação de recursos humanos para realizar avaliação educacional nos vários níveis e fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas destinados à solução de problemas e questões relativos a essa área”.

É importante destacar que esse processo de criação dos Centros de Avaliação junto às universidades brasileiras ocorre concomitante e intrinsecamente ligado aos processos de Reforma do aparelho de Estado no Brasil, em 1995, e à implantação do modelo gerencialista, que atinge também a educação, conforme abordamos na introdução desta tese. Com relação especificamente ao CAEd/UFJF, constatamos em sua página oficial, em suas parcerias e no relatório de Auditoria da CGU (BRASIL, 2016), que as ações da instância tiveram início com pesquisas na área da avaliação educacional capitaneadas pelo Lame no âmbito da Faculdade de Educação da UFJF, no ano de 1997, por meio de um projeto que obteve auxílio de um edital da Capes para o Proav.

É importante ressaltar que desde 1997 a UFJF, inicialmente sob a rubrica do LAME e posteriormente, de modo mais institucionalizado, por meio do CAEd, sempre perseguiu o mesmo conjunto de objetivos, estreitamente associados:

- a) A pesquisa de avaliação de redes e unidades de educação básica, combinando a produção de medidas de desempenho do alunado com indicadores contextuais, sempre com o objetivo de oferecer diagnóstico do estado da educação pública;
- b) A formação de gestores da educação pública, em especial os diretores escolares, para que pudessem ser usuários competentes da pesquisa de avaliação e, desta forma, pautassem o seu trabalho em evidências empíricas, produzidas pela melhor técnica disponível;
- c) A gestão da informação, utilizando os recursos das tecnologias digitais para a produção dos dados essenciais à realização da pesquisa e, após a sua realização, colocar os seus resultados à disposição dos diretores e professores das escolas. (BRASIL, 2016, p. 12).

Nesse sentido, seis grandes acontecimentos demarcam a história do CAEd e merecem destaque na criação do Centro de Avaliação: i) 1997: criação do Lame na Faculdade de Educação da UFJF ; ii) 1998: início do desenvolvimento SisLame, que é um sistema de gestão de redes e unidades escolares de Educação Básica, por meio do qual se produzem os dados necessários para as diversas medidas dos indicadores educacionais;⁸⁹ iii) 1999: realização do Programa-Piloto de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais, em Macaé e Juiz de Fora, dando origem ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação na UFJF e também ao Sistema de Avaliação de Minas Gerais; iv) abertura da primeira turma do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública, concluída no ano seguinte, cujos discentes eram os profissionais em exercício na Educação Básica de Minas Gerais; v) 2000/2001: criação do CAEd, a partir do Lame, enquanto núcleo acadêmico da UFJF, de caráter

⁸⁹ O SisLame teve sua solicitação de registro de propriedade no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi) no ano de 2001 e publicada no ano de 2008 (BRASIL, 2016).

interinstitucional, subordinado e em conformidade com os dispositivos do Regimento Geral da Universidade Federal de Juiz de Fora, definidos por resolução do Conselho da Faculdade de Educação em 2000 e aprovados pelo Conselho de Graduação em 2001; vi) 2018: criação da Fundação CAEd.

A própria UFJF, quando instada a responder uma auditoria (BRASIL, 2016), informou que a história do CAEd é permeada por questões de natureza institucional bastante relevantes, afirmando que “[...] a mudança de escala da pesquisa de avaliação conduzida pelo CAEd exigiu novas formas de organização e demanda de novos instrumentos jurídicos” (BRASIL, 2016, p. 13), visto que alguns dispositivos do regimento original, datado de 1999/2000, teriam se tornado “[...] flagrantemente anacrônicos, em face da expansão das atividades do Centro” [...] (BRASIL, 2016, p. 13).⁹⁰ Tratando um pouco do histórico, a UFJF informa que:

Em 1999, quando o regimento do CAEd foi redigido, o centro se constituía por um grupo de professores e bolsistas, alunos da graduação e da pós-graduação, com uma pequena equipe de apoio contratada pela Fundação por meio de convênio, para executar projetos singulares.

A posterior expansão do CAEd deu origem a uma estrutura bem mais complexa, apresentada no sítio da Internet com a perspectiva de se elucidarem como se dão os processos de trabalho do Centro na condução de suas atividades nas áreas em que atua. Esta apresentação foi feita com a intenção de se apresentar ao público o que o CAEd faz e como trabalha para realizar os seus objetivos. Não houve, neste caso, a preocupação de distinguir as atividades de apoio operacional, conduzidas com a participação de fundação de apoio da UFJF, daquelas executadas por pessoal efetivo da Universidade (BRASIL, 2016, p. 13).

A expansão do CAEd, ano após ano, fez com que a instância se tornasse uma verdadeira vencedora de licitações de contratos para elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutivas de diversos sistemas de avaliações externas e em larga escala pelo país, inclusive com parcerias internacionais. Em paralelo ao progressivo aumento de parcerias, contratos e, conseqüentemente, recursos

⁹⁰ A UFJF, por meio do Relatório da CGU (BRASIL, 2016), informa que a organização interna do CAEd é composta por pesquisadores ligados à UFJF e à Fadepe, distribuídos em: a) órgãos de direção: Coordenação, Conselho Deliberativo; b) unidades de apoio: Gerência Executiva, Unidade de Documentação e Informação e Unidade de Desenvolvimento de Sistemas; c) órgãos de ensino, pesquisa e desenvolvimento: Coordenação de Ensino, Lame e Laboratório de Políticas Públicas (Lapp).

captados,⁹¹ o CAEd foi adequando sua natureza jurídica, a fim de manter-se atuando fortemente no assim chamado *mercado das avaliações* (PERBONI, 2016). Também se verificou a movimentação de seus coordenadores no âmbito do aparelho de Estado e em organizações da sociedade civil.

Gráfico 1 – Receitas do CAEd por ano no período 2007-2018



Fonte: elaborado pelo autor (2021) com dados do CAEd (2019).

Como evidencia o Gráfico 1, a *escalada* de recursos arrecadados pelo CAEd entre os anos de 2007 e 2018 foi impressionante, configurando um aumento de quase 86 vezes em relação ao valor inicial. No ano de 2007 (Anexo A), o CAEd arrecadou R\$ 1.613.850,00 (um milhão, seiscentos e treze mil e oitocentos e cinquenta reais), por meio de dois contratos. Já em 2018, o total arrecadado foi de R\$ 138.787.477,13 (cento e trinta e oito milhões, setecentos e oitenta e sete mil e quatrocentos e setenta e sete reais e treze centavos), com 202 entradas de recursos⁹² (Anexo K). Outro ponto relevante e expressivo é o quanto o CAEd contribui para arrecadação total de recursos da UFJF. Na *Demonstração Contábil de 2018* daquela universidade, verifica-se que:

⁹¹ No oitavo capítulo do Regimento Interno do CAEd, *VIII - Dos recursos e da Administração Financeira do Centro*, é estabelecido que o financiamento das atividades do Centro de Avaliação ocorre por meio da: “a) captação de recursos junto às agências de fomento à pesquisa, nacionais e estrangeiras; b) prestação de serviços aos poderes públicos, empresas e organizações da sociedade civil; c) oferta de cursos e demais programas de formação de especialistas; d) rendimentos resultantes da cessão de direitos de uso de produtos de propriedade do Centro; e) convênios com outras instituições; Parágrafo Único: Os recursos financeiros do Centro serão geridos por uma fundação universitária” (BRASIL/CGU, 2016, p. 10).

⁹² Utilizamos a nomenclatura ‘entrada de recursos’, pois não necessariamente cada entrada de recurso é um contrato diferente, tendo em vista que existem entradas de recursos diferentes para o mesmo contrato, quando o pagamento deste é feito de forma parcelada.

As Receitas com a Exploração e Venda de Bens, Serviços e Direitos, representam a maior parcela das receitas próprias auferidas pela UFJF. Tais receitas decorrem majoritariamente dos serviços de avaliação da educação básica, prestados pelo Centro de Avaliação da Educação - CAEd da UFJF, a diversos órgãos, municípios e estados brasileiros.

Durante o exercício de 2018 houve aumento de 26,63% nestas receitas em comparação ao mesmo período de 2017 [...]. (UFJF, 2019, p. 17).

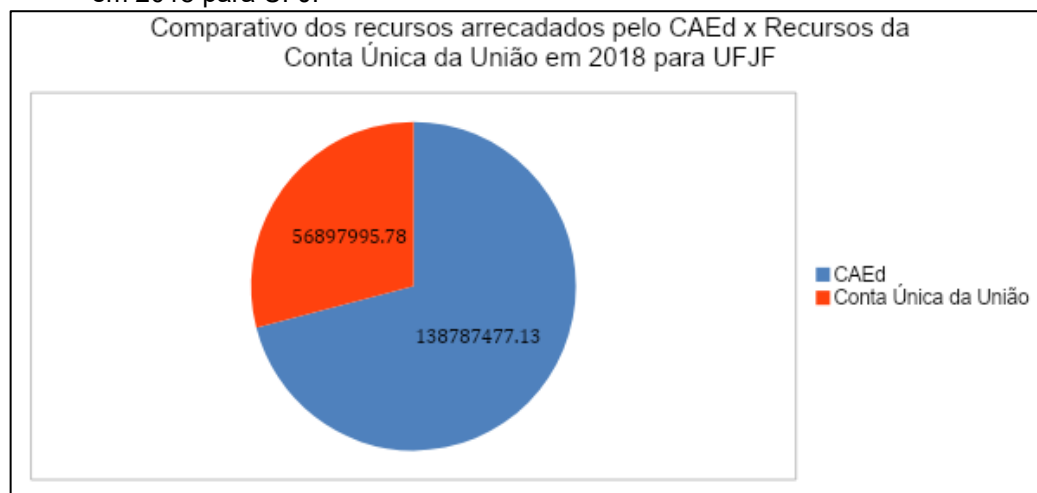
No excerto selecionado, explicita-se a visão da UFJF de que a atividade realizada pelo CAEd é de “prestação de serviço de avaliação”, em conformidade com os limites legais da universidade. Discordando dessa visão, desenvolveremos outra interpretação, relacionada à produção de mercadorias. Não adiantaremos mais o debate, pois desenvolveremos essa questão no capítulo seguinte, ao tratar das finalidades da *Rede de Avaliação*.

Retomando à *Demonstração Contábil*, tomamos conhecimento de que, a respeito dos “[...] Recursos da Conta Única, em 2018 houve redução de 34,33% em relação ao exercício de 2017, em decorrência de resgates financeiros para o pagamento de despesas empenhadas com recursos próprios” (UFJF, 2019, p. 14). No Gráfico 2, abaixo, apresentamos um comparativo, de modo a evidenciar o montante arrecadado pelo CAEd com a redução dos recursos da UFJF advindos da Conta Única da União de 2017 para 2018.⁹³ É possível verificar que, do total arrecadado pela UFJF, considerando unicamente os recursos da União⁹⁴ e os advindos dos contratos do CAEd, apenas 30% são oriundos de recursos da primeira fonte e cerca de 70% são recursos advindos da segunda:

⁹³ De 2017 a 2018, a quantia de Recursos da Conta Única da União recebidos pela UFJF reduziu de R\$ 86.636.627,24 para R\$ 56.897.995,78.

⁹⁴ Para fins dessa comparação, utilizamos os recursos constantes no balanço “Recursos da Conta única aplicados”, o qual se faz presente nas Demonstrações Contábeis, no item “Caixa e Equivalentes de Caixa”. Nas notas explicativas sobre esta seção, é informado que “O item Caixa e Equivalentes de Caixa compreende o somatório dos valores disponíveis na Conta Única da União e Recursos Liberados pelo Tesouro, bem como equivalentes, que representam recursos com livre movimentação para aplicação nas operações da entidade e para os quais não haja restrições para uso imediato” (UFJF, 2019, p. 14).

Gráfico 2 – Comparativo dos recursos arrecadados pelo CAEd x Recursos da Conta Única da União em 2018 para UFJF



Fonte: UFJF (2019).

Para além dos dados apresentados nos excertos selecionados, o gráfico evidencia a escalada do CAEd e da proporção entre os recursos advindos da União para a UFJF e os recursos de fonte própria, obtidos por meio do CAEd. Obsevam-se três importantes movimentos analíticos a esse respeito: i) o quão significativa é a parcela de recursos próprios arrecadados pelo CAEd quando comparados com os dados coletados no *Portal da Transparência*, referentes à *Exploração de Bens, Serviços e Direitos*, apontados na *Demonstração Contábil de 2018 da UFJF*;⁹⁵ ii) o quão representativo é o volume de recursos arrecadados pelo CAEd em comparação com o montante recebido pela UFJF da União; iii) o CAEd, ao ser responsável pela fonte dos resgates financeiros para o pagamento de despesas empenhadas da UFJF, já poderia ser tomado como um esboço de lastro técnico e jurídico para validar o que viria a se apresentar de modo sistematizado em torno do programa Future-se,⁹⁶ em 2019, no que tange ao financiamento do Ensino Superior público, atentando

⁹⁵ Conforme pode ser verificado nos Anexos J e K desta tese, os valores arrecadados pelo CAEd nos anos de 2017 e 2018 são, respectivamente, R\$ 109.922.746,37 e R\$ 138.787.477,13. Já na *Demonstração Contábil*, os valores de Exploração de Bens, Serviços e Direitos são, nos anos citados, de R\$ 110.785.025,99 e R\$ 140.234.302,22.

⁹⁶ Segundo Kenji (2019, p. 1), o Future-se, como minuta prestes a se tornar Projeto de Lei, apresenta como principais eixos: “1) a destruição do regime estatutário dos servidores nas instituições públicas federais; 2) a desvinculação da participação do orçamento público federal na manutenção e investimento público nas IES [Instituições de Educação Superior] federais (universidades e institutos), com sua substituição pelo financiamento privado, com alteração do regime jurídico dessas instituições; 3) vinculação do financiamento das pesquisas aos rendimentos privados dos quais as IES participem; 4) inserção subordinada das IES brasileiras aos interesses do mercado mundial de educação; 5) financeirização dos fundos públicos de manutenção e financiamento das IES, com a privatização das atividades universitárias e do patrimônio da União”, ou seja, o fim da universidade pública!

frontalmente contra o caráter público da instituição. Retomando a escalada e analisando a particularidade dos contratos firmados pelo CAEd, que estão listados nos Anexos de A a K desta tese, destacamos três grupos: i) os contratos de prestação de serviços para o INEP e cujo objeto são as avaliações em larga escala desenhadas para o Pisa, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Saeb, o Encceja, etc.; ii) os contratos com as Redes Estaduais e Municipais de Ensino listados na produção de Perboni (2016);⁹⁷ iii) os contratos firmados com o setor privado e OMs, tais como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, a Fundação Oi Futuro, o Movimento ‘Todos pela Educação’, a FGV, o BM, entre outros. Analisando as fontes primárias dos contratos e editais do CAEd, selecionamos os contratos 001/2018 referente à prova do Pisa, como empiria privilegiada, a fim de verificarmos as diversas formas com que a instância se apresenta para participar dos pregões e licitações em que está envolvida.

O objeto do contrato 001/2018, é a

[...] prestação de serviços para operacionalização dos procedimentos relativos a todas as etapas de aplicação das provas, codificação/correção de questões e processamento de dados de avaliações em larga escala do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conforme condições, quantidades e exigências estabelecidas no Termo de Referência e seus anexos (INEP, 2018).

Nesse contrato, destacamos, de um lado, a figura do Inep como contratante e, de outro, da UFJF como contratada, como podemos verificar no excerto abaixo:

O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com sede no Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 04, Lote 327 – Edifício Villa Lobos, na cidade de Brasília/DF, inscrito no CNPJ sob o nº 01.678.363/0001-43, neste ato representado por seu Diretor de Gestão e Planejamento - Substituto, Sr. RENATO CARVALHO DA CRUZ, nomeado pela Portaria/CCPR nº 340, publicada no DOU de 06/05/2016 e com delegação de competência para a prática do ato administrativo definida pela Portaria nº 55 de 09/03/2015, publicada no DOU de 10/03/2015, portador da Carteira de Identidade nº XXX, CPF nº XXXX, endereço Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 04, Lote 327, Ed. Villa Lobos. CEP: 70610-908, em Brasília – DF, na qualidade de CONTRATANTE, doravante denominado INEP, e de outro lado a UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 21.195.755/0001-69, sediada na cidade de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais – MG, sediada à Rua José Lourenço Kelmer, s/n, bairro Martelos, na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, na

⁹⁷ Conforme apresentamos no balanço de produção do capítulo anterior, na tese de Perboni (2016) são listados 17 estados (AC, AL, AM, BA, CE, ES, GO, MG, MS, PA, PB, PR, PE, PI, RJ, RS, RO), 10 municípios (Belo Horizonte, MG, Campo Grande, MS, Curitiba, PR, Florianópolis, SC, Ipojuca, PE, Maceió, AL, Ouro Branco, MG, Rio de Janeiro, RJ, Salvador, BA e Teresina, PI) e 3 empresas ligadas à iniciativa privada (Fundação Roberto Marinho, do Instituto Unibanco e da Fundação Oi Futuro).

qualidade de CONTRATADA, como passa a ser doravante designada, neste ato representada pelo Sr. MARCUS VINICIUS DAVID, Brasileiro, portador da carteira de identidade [omitido], e CPF/MF n° [omitido], resolvem celebrar o presente Termo de Contrato, consoante ao Processo no 23036.002981/2017-74, e em observância às disposições da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, da Lei no 10.520, de 17 de julho de 2002, do Decreto no 2.271, de 7 de julho de 1997 e da Instrução Normativa SLTI/MPOG no 2, de 30 de abril de 2008 e suas alterações, decorrente do Pregão no 18/2017 mediante as cláusulas e condições a seguir enunciadas. (INEP, 2018, p. 1).

Chama atenção, no contrato em questão, que o CAEd sequer é mencionado em alguma parte do instrumento,⁹⁸ bem como que a contratada é a UFJF, representada por seu reitor, Marcus Vinícius David,⁹⁹ presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) em 2021-2022. Buscando outras fontes e acessando o Edital de Seleção 2019 do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao CAEd pela Faculdade de Educação da UFJF, localizamos as *Disposições Preliminares*, nas quais são identificadas as partes contratantes:

3.1) Para fins deste Edital, considera-se:

I. Contratante: órgão ou entidade da administração pública federal, estadual ou municipal, direta ou indireta, ou instituição vinculada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, responsável por firmar contratos ou convênios com a Universidade Federal de Juiz de Fora para destinação de vagas do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

II. Contratada: Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio de seu núcleo acadêmico CAEd, com a qual a Contratante firma contrato ou convênio, pactuando a execução dos serviços educacionais para oferta do Mestrado Profissional, cujo processo de seleção é regulado por este Edital. III. Candidatos: servidores com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica ou servidores e funcionários dos órgãos e instituições contratantes, os quais atendam às normas adicionais respectivas, selecionados por critério de mérito e desempenho, bem como público em geral que venha a concorrer às vagas franqueadas, quando for o caso, nos anos em que estas estiverem disponíveis (PPGP, 2019, p. 4).

⁹⁸ Isso se explica pelo fato de o CAEd não possuir personalidade jurídica própria, algo que somente veio a ocorrer em 2018, com a criação da Fundação CAEd, que exploraremos no transcórre do capítulo.

⁹⁹ Eleito presidente da Andifes em julho de 2021 para um mandato de um ano, consta no Lattes de David (atualizado em novembro de 2020): “Possui graduação em Economia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1988) e graduação em Direito pelo Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Vianna Júnior (1989). Mestre em Administração pela COPPEAD [Instituto de Pós-Graduação em Administração] da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras. Desempenhou vários cargos na área de gestão pública, como Pró-reitor de Administração, Pró-Reitor de Finanças e Controle e Diretor Financeiro da UFJF, Diretor Financeiro do Município de Juiz de Fora e Presidente do Conselho Diretor da FADEPE. Desempenhou também as funções de Chefe do Departamento de Finanças e Controladoria e Diretor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da UFJF. É professor associado do Departamento de Finanças e Controladoria da Universidade Federal de Juiz de Fora e Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Atualmente desempenha a função de Reitor da UFJF” (DAVID, 2022).

Na identificação das partes contratante e contratada, dois aspectos ganham relevo: o primeiro é o fato de que os discentes desse curso de Mestrado Profissional são profissionais das redes de ensino conveniadas com o CAEd. Sobre isso, pode-se inferir que a *expertise* desenvolvida pelo CAEd com a avaliação em larga escala, bem como seu *modus operandi* gerencialista, ganha capilaridade, multiplicando-se pelas Redes de Ensino do país. O segundo ponto é que, novamente, quem aparece nominalmente como *contratada é a UFJF*, e, na menção feita ao CAEd, a instância é qualificado como um *núcleo acadêmico* da referida universidade. Tais observações corroboram nossas análises de que o CAEd é um APH, tendo como mote o consenso em torno da avaliação em larga escala como meio para aferir a qualidade da educação.

Continuando a análise acerca dos contratos que proporcionaram a escalada de recursos do CAEd em nosso intervalo de pesquisa, localizamos o *Contrato Nº 25/2015* do INEP/MEC. Em que pese o contratante ser o mesmo, a *contratada* é apresentada de forma diferente:

O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei nº 9.448/97, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 01.678.363/0001-43, com sede no Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 04, Lote 327 – Edifício Villa Lobos, em Brasília/DF, neste ato representado por seu Diretor de Gestão e Planejamento - Substituto, Sr. DENIO MENEZES DA SILVA¹⁰⁰, nomeado pela Portaria CCPR nº 303, publicada no D.O.U. de 26/04/2010, e com delegação de competência para a prática do ato administrativo definida pela Portaria nº 55 de 09/03/2015, publicada no DOU de 10/03/2015, portador da Carteira de Identidade no 5.063.320, IFP/RJ, CPF nº 601.851.477-04, endereço Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 04, Lote 327 - Edifício Villa Lobos, na qualidade de CONTRATANTE, doravante denominado INEP, e de outro lado o CONSÓRCIO CEBRASPE-CESGRANRIO-UFJF/CAEd, formado pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – CEBRASPE, associação civil, qualificada como Organização Social por meio do Decreto nº 8.078, de

¹⁰⁰Atualizado pela última vez em fevereiro de 2021, no Lattes de Silva consta: “Mestrado em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas/UFJF, Juiz de Fora/MG, 2016; Especialista em Gestão Pública - UnB, Brasília/DF, 2005; Graduação em Comunicação Social na Faculdade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso - FACHA, Rio de Janeiro/RJ, 1980/83. Experiência: 45 anos na Administração Pública, servidor federal da Ex-FAE/MEC [Fundação de Assistência ao Estudante], hoje FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação]. Atuou como Diretor do Departamento de Operações Logísticas; coordenou os Programas Nacional de Transporte do Escolar; Nacional de Material Escolar, Nacional do Livro Didático, de Expansão da Educação Profissional. Foi Subsecretário de Assuntos Administrativos-SSA do MEC; Publicação e Premiação: 2º LUGAR NO 18º CONCURSO INOVAÇÃO NO SETOR PÚBLICO 2015 - ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA / ENAP / ENEM: Da crise em 2009 ao novo modelo de monitoramento de processos e gestão de riscos, quando Diretor de Gestão e Planejamento, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Atualmente é Diretor do Departamento de Planejamento e Gestão Interna do Ibram/MinC [Instituto Brasileiro de Museus/ Ministério da Cultura], desde 2016” (SILVA, 2022).

20 de agosto de 2013, inscrita no CNPJ/MF 19.284.407/0001-53, com sede na Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, gleba A, Edifício Cespe, Asa Norte, Brasília/DF, pela Fundação CESGRANRIO, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 42.270.181/0001-16, sediada na cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, à Rua Santa Alexandrina, 1.011, Rio Comprido, CEP: 20.261-903 e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 21.195.755/0001-69, sediada na cidade de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais – MG, na Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário, na qualidade de CONTRATADA, como passa a ser doravante designada, representado pela Líder do Consórcio, CEBRASPE, neste ato representada por seu Diretor Geral, PAULO HENRIQUE PORTELA DE CARVALHO,¹⁰¹ portador da Carteira de Identidade nº [omitido] e do CPF [omitido], residente e domiciliado em Brasília-DF, e por sua Diretora Executiva, MARIA OSMARINA DO ESPÍRITO SANTO OLIVEIRA, portadora da carteira de identidade nº [omitido] e inscrita no CPF nº [omitido], residente e domiciliada em Brasília – DF, consoante competência designada pelo artigo 30, inciso IV, do Estatuto do Cebraspe tendo em vista o que consta no Processo nº 23036.000594/2015-31, resolvem celebrar o presente Contrato, decorrente do Inexigibilidade nº 43/2015, sob a forma de execução indireta, de serviço comum, de caráter não contínuo com fundamento: Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993 e suas alterações subsequentes, Portaria do Inep Nº 174, de 13 de maio de 2015, demais normas aplicadas subsidiariamente elencadas acima e no que couber mediante as condições expressas nas cláusulas seguintes: (INEP, 2015, p. 1-2).

Sobre o referido contrato, saltam aos olhos diferenças importantes em relação ao primeiro contrato analisado. A primeira diferença é que, desta vez, o CAEd é mencionado, ainda que continue sendo representado pela figura institucional da UFJF. A segunda e mais marcante é o fato de a *CONTRATADA* ser representada por um consórcio envolvendo outras duas instituições: o Cebraspe e a Fundação Cesgranrio.

Ao pesquisarmos sobre o Cebraspe, encontramos o seguinte:

O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) funciona como uma Organização Social (OS) qualificada em 19 de agosto de 2013, com a assinatura do Decreto Presidencial nº 8.078. Em 17 de março de 2014, o Centro assinou Contrato de Gestão com o Ministério da Educação (MEC) e com a instituição interveniente Fundação Universidade de Brasília (FUB). O Centro é uma instituição de educação, especializada na realização de avaliações, seleções, certificações e pesquisas. Na organização, é prioridade o investimento em ações capazes de mensurar as habilidades, competências e conhecimentos dos participantes de eventos com excelência, técnica e segurança.

¹⁰¹Atualizado em julho de 2022, no *Lattes* de Carvalho consta o seguinte: “Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade de Brasília (1988), mestrado em D.E.A. *d'Electronique en Communications Optiques et Microondes* - Université de Limoges (1989) e doutorado da Université de Limoges - *Communications Optiques et Microondes* - Université de Limoges (1993). Atualmente é professor associado da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Sistemas de Telecomunicações, atuando principalmente nos seguintes temas: circuitos lineares e não lineares de altas frequências, aplicação de métodos evolucionários à síntese e à otimização de sistemas de comunicação, aplicação de métodos ditos de *machine learning* a sistemas de comunicação, modelagem do canal de comunicação: propagação em canais wireless e modelagem da banda passante efetiva” (CARVALHO, 2022).

A instituição reúne profissionais altamente qualificados, na busca constante por soluções inovadoras. Os resultados são avaliações fidedignas, que revelam o potencial e os limites de cada indivíduo e ajudam a determinar os melhores caminhos para a qualidade das instituições e para os serviços oferecidos à sociedade. (CEBRASPE, 2021, p.1).

Autointitulando-se “[...] uma das maiores e mais respeitadas instituições de educação do país, especializada em avaliações [...]” (CEBRASPE, 2021, p. 1), o Cebraspe foi responsável pela produção de avaliações educacionais em parceria com o Inep,¹⁰²,= assim como o CAEd, entretanto diferencia-se deste por ampliar seu escopo para a prestação de serviços de avaliação para outros processos seletivos, como concursos públicos e, principalmente, avaliações de políticas públicas.¹⁰³ Outro ponto relevante sobre o Cebraspe é sua natureza jurídica de OS,¹⁰⁴ gerida pelo MEC e pela FUB.¹⁰⁵ Como um desdobramento relevante da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995),¹⁰⁶ é relevante notar que tal natureza jurídica tem sua qualificação regulada pela Lei nº 9.637/1998,¹⁰⁷ figurando como solução gerencial para o serviço público, por meio de uma pessoa jurídica de direito privado e sem fins lucrativos. Sobre

¹⁰²Em seu *site* oficial, destacam-se as seguintes avaliações em parceria com o Inep/MEC: Enem; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade); Saeb; ANA; Encceja; Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras (Revalida).

¹⁰³O Cebraspe apresenta em seu portfólio de avaliação a prestação do serviço de Avaliação de Políticas Públicas. Nesta modalidade, o “[...] Cebraspe entende que as avaliações devem ser processos estruturados, com informações capazes de reduzir o grau de incerteza sobre determinado programa ou política de governo. Para lançar ou dar continuidade a políticas públicas, gestores precisam de informações sobre a efetividade de programas. A partir de nossas avaliações, geramos resultados que subsidiaram esses gestores, detectam efeitos não planejados e ajudam a determinar caminhos para a melhoria da qualidade em ações, programas e políticas governamentais” (CEBRASPE, 2021).

¹⁰⁴O Cebraspe é qualificado como OS pelo Decreto nº 8.078/2013, assinado, à época, pela presidenta da República, Dilma Roussef (PT), pelo ministro da Educação, Aloísio Mercadante (PT), e pela ministra de Planejamento, Orçamento e Gestão, Miriam Belchior (PT).

¹⁰⁵ O contrato de gestão foi assinado, à época, pelo ministro da Educação, José Henrique Paim Fernandes, pelo representante do Cebraspe, Paulo Henrique Portela de Carvalho, pelo reitor da FUB, Ivan Marques de Toledo Camargo, na condição de Primeiro Interveniente, e pelo Presidente do Inep, José Francisco Soares, na condição de Segundo Interveniente. Entre as principais questões do contrato (CEBRASPE, 2014) destacam-se: i) o Programa de Trabalho foi compreendido entre os anos de 2014 e 2019; ii) o valor global de recursos orçamentários destinados ao Cebraspe, por meio do contrato, foi de R\$ 8.135.467,20 e correram à conta do Programa de Trabalho do Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (Cespe/UNB); iii) cessão de servidores da FUB; iv) cessão de imóvel e bens móveis do Cespe/UnB; v) repasse dos recursos existentes na conta única do Tesouro Nacional vinculados à Unidade Gestora Cespe, necessários à execução dos contratos que lhe foram sub-rogados.

¹⁰⁶ Abordaremos a Reforma do Estado no quinto capítulo.

¹⁰⁷ A Lei nº 9.637/1998 dispõe sobre “[...] a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências” (BRASIL, 1998). Entre os seus requisitos, estão o fato de terem atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, bem como ter finalidade não lucrativa, com a obrigatoriedade de investimento de seus excedentes financeiros no desenvolvimento das próprias atividades.

esse ponto, especificamente com relação ao Cebraspe, observamos que, no *Capítulo II* de seu estatuto, a instituição é autorizada a “[...] receber contribuições, patrocínios, auxílios, dotações, subvenções, doações e legados de seus associados, de outras pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras” (CEBRASPE, 2021). Tal fato colide com a produção teórica mais crítica sobre essa forma de gestão do serviço público, que a vê como uma porta de entrada para a privatização do serviço público, uma vez que autoriza

[...] as Organizações Sociais a captarem recursos de organismos privados, abrindo margem para a privatização, transformando, desta forma, serviços públicos em mercadorias [...] Captação de recursos de que forma? De quem? Com quais interesses? Por que uma pessoa física ou empresa doaria recursos para uma OS que executa uma política social? São incômodos questionamentos que necessitam ser feitos. (MELO *et al.*, 2015, p.24).

Seguindo a mesma toada, porém tendo como objeto os serviços públicos de saúde, Soares *et al.* (2016, p. 847) contrapõem-se à referida solução gerencial para resolver os problemas do serviço público:

As OSs não tendem a se constituir em solução gerencial para resolver os problemas do SUS [Sistema Único de Saúde], pois embora se apresentem como modelo “sem fins lucrativos” e fundamentado em técnicas gerenciais modernas e eficientes, tendem a fortalecer a privatização do sistema público de saúde brasileiro através de contratos entre OSs e governos estaduais e municipais de corte neoliberal.

A outra instituição que compõe o consórcio é a Fundação Cesgranrio. Foi criada na conjuntura da Ditadura empresarial-militar, por meio

[...] de uma associação pioneira de 12 instituições universitárias, a qual tornou possível a criação do Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. O Centro foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, sendo Ministro, na época, o Senador Jarbas Passarinho e Diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, o professor Newton Lins Buarque Sucupira. Tendo à frente o professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira, um grupo de educadores ousou inovar no campo da seleção ao ensino universitário e implementou, como projeto-piloto, os primeiros vestibulares unificados do Grande Rio.

O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do exame de 1973 fez com que as Universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleiteassem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às correlatas atividades educacionais. Surge, em consequência, em 04/01/1973, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO (CESGRANRIO, 2021).

Especificamente com relação à sua natureza jurídica-institucional, A Cesgranrio destaca em seu *site* que pode ser contratada por “[...] qualquer órgão público, de qualquer esfera da administração pública, nos termos da Lei n.º 8.666/93” (CESGRANRIO, 2021), uma vez que é uma

[...] uma entidade de direito privado, de natureza educacional, cultural e assistencial, reconhecida como de utilidade pública federal, através do Decreto Presidencial n.º 91.526, de 12 de agosto de 1985, e como de utilidade pública estadual, por meio do Decreto n.º 770, de 24 de junho de 1976, do Governo do Estado do Rio de Janeiro. É uma instituição brasileira, sem fins lucrativos, tendo entre suas incumbências, elencadas em seu Estatuto, a pesquisa, o ensino e o desenvolvimento institucional. (CESGRANRIO, 2021).

É importante destacar, contudo, que mesmo sendo uma entidade privada, a Cesgranrio é dispensada de licitação nos contratos com órgãos públicos, uma vez que,

Considerando, porém, suas finalidades e por ser detentora de inquestionável reputação ético-profissional e notória especialização, como demonstram os inúmeros atestados de capacidade técnica que possui, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO pode ser contratada diretamente pelos órgãos públicos, com dispensa de licitação, nos termos do inciso XIII, do art. 24, da Lei n.º 8.666/93. O próprio Tribunal de Contas da União já ratificou tal posição, confirmando a legalidade da contratação da FUNDAÇÃO CESGRANRIO sem procedimento licitatório. (CESGRANRIO, 2021).

Quando exploramos fundamentalmente essa dispensa de licitação pela Fundação Cesgranrio e consultamos o mencionado artigo 24 da Lei nº 8.666/1993, que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública, localizamos que o referido dispositivo é destinado à dispensa de licitação para os mais variados assuntos como guerras, perturbações da ordem, comprometimento da segurança nacional, transferência de tecnologia de produtos estratégicos para o SUS, contratação de cisternas para o acesso à água, entre outros. No que tange ao inciso específico mencionado no estatuto da Cesgranrio, temos:

XIII - na contratação de instituição brasileira incumbida regimental ou estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação social do preso, desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional e não tenha fins lucrativos. (BRASIL, 1994).

Com pouquíssimas menções na literatura acerca dessa dispensa de licitação,¹⁰⁸ a Cesgranrio, em seu *site* oficial (CESGRANRIO, 2021), apresenta um vasto acervo documental, de notícias e informações acerca da instituição, que vão desde o seu reconhecimento¹⁰⁹ na área da assim chamada *responsabilidade social*¹¹⁰ até o seu histórico de atuação¹¹¹ e *expertise*. Sobre essa *expertise*, especificamente, são destacados os meandros da participação da instituição nas licitações do MEC, nestes termos:

Devido à experiência adquirida ao longo dos anos, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO tem sido chamada a colaborar com órgãos governamentais federais, estaduais e municipais de todo o país nas áreas de pesquisa, seleção e treinamento de recursos humanos e concursos públicos. O concurso público para selecionar recenseadores para o IBGE, um dos maiores já realizados pela FUNDAÇÃO CESGRANRIO, com mais de 1 milhão candidatos, teve suas provas aplicadas simultaneamente em todos os municípios do país.

Por dispor de um moderno e sempre atualizado Centro de Processamento de Dados, onde se inserem as mais rápidas e avançadas leitoras óticas do país, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO pôde divulgar o resultado em apenas duas semanas.

¹⁰⁸ Em Lima (2010, p. 131), por exemplo, tem-se como objetivo de estudo “[...] afastar a premissa predominante na doutrina e na jurisprudência, de que a licitação é o meio mais adequado, e o único capaz de atingir a proposta mais eficiente”. O autor argumenta: “É indiscutível que a licitação é um instrumento fundamental para alcançar a melhor proposta para a Administração, já que, além de ser um procedimento isonômico, possibilitando a participação de todos os interessados, garante também, que princípios e valores constitucionais sejam respeitados. Contudo, tal instrumento, em alguns casos, não é capaz de trazer para a Administração Pública a melhor proposta, já que, em certas hipóteses, permite a contratação de empresas que apesar de apresentarem a melhor proposta nos autos do certame, não possuem a melhor proposta no mercado” (LIMA, 2010, p. 131). Com a finalidade de trazer um exemplo para a ineficácia do processo licitatório, na busca da melhor proposta do mercado, o autor cita o caso da “[...] fraude ocorrida ao Exame Nacional do Ensino Médio de 2009, em que, através de um processo licitatório, se contratou uma empresa, que não possuía qualquer experiência técnica na aplicação de concursos do porte do Exame Nacional do Ensino Médio” (LIMA, 2010, p. 131).

¹⁰⁹ Em seu *site* oficial a Fundação Cesgranrio afirma que é “[...] Reconhecida como Entidade de Utilidade Pública Federal, pelo Decreto-Lei nº 91.526, de 12/08/85, expedido pelo Presidente da República, título renovado anualmente, e de Utilidade Pública Estadual, pelo Secretário de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 770, de 24/06/76, título renovado a cada dois anos, a Cesgranrio foi registrada no antigo Conselho Nacional de Serviço Social do MEC, em sessão realizada em 04/09/1973, pelo processo nº 241.068/73, e recadastrada no atual Conselho Nacional de Assistência Social, processo nº 28990.014681/94-51. É também registrada no Conselho Municipal de Assistência Social do Município do Rio de Janeiro - CMAS, processo nº 08/008261/00” (CESGRANRIO, 2021).

¹¹⁰ Consta em seu *site* oficial que, “Certa de sua responsabilidade social e da necessidade de participar do esforço nacional de atrair para o conjunto da sociedade os brasileiros marginalizados, a Cesgranrio criou um Grupo Social e traçou uma política específica para essa área, promovendo projetos de desenvolvimento social e programas de avaliação” (CESGRANRIO, 2021).

¹¹¹ É destacado que, “Desde a sua instituição, a Fundação engajou-se em pesquisas acadêmicas, socioeconômicas e culturais, além de em projetos de apoio às escolas de Ensino Fundamental e Médio e no aperfeiçoamento de seus respectivos programas. Tornando-se gradativamente importante órgão de pesquisa educacional, a Fundação passou a fornecer consultoria educacional e organizacional, a realizar estudos no campo das ciências do comportamento e a formar e especializar recursos humanos em sua área de atuação” (CESGRANRIO, 2021).

Sua grande experiência em avaliação tem contribuído, de forma decisiva, para vencer expressiva maioria das licitações realizadas pelo MEC. A FUNDAÇÃO CESGRANRIO tem sido, assim, a responsável pela aplicação, em todo o país, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), do ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), mais conhecida como "Prova Brasil", e do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), tendo também aplicado o "Provão" (Exame Nacional de Cursos), desde que foi instituído até a sua extinção pelo MEC.

Da mesma forma, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO voltou-se também para a avaliação na área de saúde, desenvolvendo projetos para o Ministério da Saúde e em hospitais públicos e privados de vários estados (CESGRANRIO, 2021).

Ainda que tenha em seu portfólio uma vastidão serviços prestados¹¹² a um grande contingente de instituições, redes e empresas, em nível nacional¹¹³ e

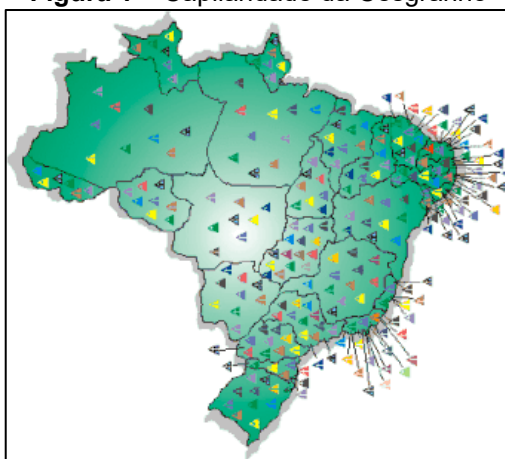
¹¹² “Entre outras principais realizações deste Centro destacam-se os seguintes: projetos de avaliação; capacitação de professores; estudos e pesquisas experimentais; simpósios, seminários e outros encontros de especialistas de diversas áreas, educadores e *policy makers* nacionais e estrangeiros; conferências e palestras em todo o país; incentivo e apoio à associação de profissionais, estudiosos e usuários da avaliação; publicações; e vídeos” (CESGRANRIO, 2021).

¹¹³ Com a nomenclatura 'Nossos Clientes', são apresentados os seguintes contratantes da Fundação Cesgranrio: Agência Nacional de Petróleo; Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins; Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE; Banco Central do Brasil; Banco da Amazônia S.A. (BASA); Banco do Brasil; Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); Caixa Econômica Federal (CEF); Casa da Moeda do Brasil (CMB); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); Centro Universitário Barão de Mauá (Ribeirão Preto/SP); Colégio Pedro II; COMDEP/CPT/FCP/PETROTUR [Comdep Companhia de Desenvolvimento de Petrópolis/Companhia Petropolitana de Trânsito e Transportes/Fundação Cultural de Petrópolis/Empresa de Turismo de Petropolis]; Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU); Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM); Companhia do Metropolitan do Rio de Janeiro (METRÔ); Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF); Companhia Integrada Têxtil de Pernambuco (CITEPE); Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB); Companhia Siderúrgica Nacional (CSN); Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro; Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ); Departamento de Controle do Espaço Aéreo; Departamento Estadual de Trânsito do Acre; Departamento Nacional de Estradas de Rodagem; Departamento Nacional de Produção Mineral; Eletrobrás Termonuclear S.A.; Eletrobras Termonuclear S/A – ELETRONUCLEAR; Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos; Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos / RJ; Empresa Brasileira de Telecomunicações S.A. (EMBRATEL); Empresa de Pesquisa Energética (EPE); Escola Nacional de Administração Pública (ENAP); Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE); Faculdade Arthur Sá Earp Neto (FASE) – Petrópolis; Faculdades Integradas Tiradentes (Sergipe/SE); FAFEN S.A.; Federação Brasileira das Sociedades de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO); Fundação Centro de Formação do Servidor Público/ENAP; Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC); Fundação Educacional Severino Sombra (Vassouras, RJ); Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG); Fundação Municipal de Saúde da Prefeitura de Petrópolis (FMS); Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); Fundação Secretaria Estadual de Rios e Lagoas (SERLA); Furnas Centrais Elétricas S.A.; Hospital Central do Exército (HCE); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto de Administração Financeira de Previdência e Assistência Social (IAPAS); Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS); Instituto Nacional do Ambiente (INEA); Light Serviços de Eletricidade S.A.; Liquegás Distribuidora S.A.; Ministério da Educação e do Desporto; Ministério Público do Estado de Rondônia; Movimento Viva Rio; Ordem de Advogados do Brasil (OAB); Petrobras Biocombustível S.A.; Petrobras Distribuidora S.A.; Petrobrás Internacional (BRASPETRO); Petrobras Transporte S/A – TRANSPETRO; Petróleo Brasileiro S.A. (PETROBRAS); PETROQUÍMICASUAPE; Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro; Polícia Rodoviária Federal; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Prefeitura Municipal de Mangaratiba; Prefeitura Municipal de Natal; Prefeitura Municipal de Niterói; Prefeitura Municipal de Parati; Prefeitura Municipal do Natal; Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu; Presidência da República - Casa Militar; Presidência da República - Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE); Programa de Mobilização da Indústria Nacional de Petróleo e Gás Natural (PROMINP); Refinaria Alberto Pasqualini (REFAP); Secretaria de Administração do Estado do Rio Grande do Norte; Secretaria de Administração do Estado do Tocantins; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte; Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro; Secretaria de Estado de Administração do Amazonas; Secretaria Estadual de Rios e Lagoas (SERLA); Secretaria de Saúde do Estado de Alagoas; Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Norte; Secretaria de Saúde do Município de Duque de Caxias; Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Planejamento, Tecnologia e Gestão - Salvador/BA (SEPLAG); Secretaria Municipal de Saúde de Manaus; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Sine Trabalho; Sistema TELEBRÁS; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SP (SENAI-SP); Sociedade Brasileira de Anestesiologia (SBA); Sociedade Fluminense de Energia Ltda; Sociedade Portos e Hidrovias do Estado de Rondônia (SOPH); Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) do Ministério da Fazenda; Telecomunicações de Brasília S.A. (TELEBRASÍLIA); Telecomunicações de Rondônia S.A. (TELERON); Telecomunicações de Roraima S.A. (TELAIMA); Telecomunicações de Sergipe S.A. (TELERGIPE); Telecomunicações do Acre S.A. (TELEACRE); Telecomunicações do Mato Grosso do Sul S.A. (TELEMS); Telecomunicações do Mato Grosso S.A. (TELEMAT); Telecomunicações do

internacional¹¹⁴, a Fundação Cesgranrio fez um caminho inverso ao do CAEd e criou um Centro de Avaliação e um Mestrado Profissional próprios em avaliação:¹¹⁵

Considerando que a avaliação permite que se caminhe com segurança em processos de mudança tão complexos como é o da educação, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO criou o Centro de Avaliação para, justamente, preencher lacunas decorrentes da inexistência de um órgão de referência voltado para a avaliação da educação no Estado e na cidade do Rio de Janeiro. O Centro de Avaliação da FUNDAÇÃO CESGRANRIO tem, desta forma, o objetivo de contribuir para a efetiva criação, implantação e desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Há 15 anos, formatou o primeiro mestrado em avaliação do Brasil. Aprovado pela CAPES, o curso começou a funcionar em 2007 (CESGRANRIO, 2021).

Figura 1 – Capilaridade da Cesgranrio



Fonte: Cesgranrio (2021).

Pará S.A. (TELEPARÁ); Telecomunicações do Piauí S.A. (TELEPISA); Telecomunicações do Rio de Janeiro S.A. (TELERJ); TERMORIO S.A.; TERMOCEARÁ Ltda.; TERMOMACAÉ Ltda.; Tribunal de Contas do Estado de Rondônia; Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ); Tribunal de Contas do Estado de Tocantins; Tribunal de Justiça de Rondônia; Tribunal Regional do Trabalho da Sexta Região; Tribunal Regional Eleitoral de Rondônia; Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins; UNIDERP; Unidade Tiradentes (UNIT); Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN; Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP (São Paulo/SP); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (VEST-RIO); Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO); Universidade Federal Fluminense - Campus de Nova Iguaçu; Universidade Gama Filho (UGF); Universidade Santa Úrsula (USU); Universidade Tiradentes (Sergipe/SE); Usina Termelétrica do Vale do Açu (TERMOAÇU).

¹¹⁴ Para além da capilaridade nacional evidenciada na Figura 1, com relação aos assim chamados *clientes* da Cesgranrio, verificam-se também arranjos de intercâmbio e cooperação com grandes centros de avaliação internacional: “Visando ao intercâmbio e à cooperação com grandes centros de avaliação de repercussão internacional, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO firmou, no final de 1997, convênios com o Northern Examinations and Assessment Board (NEAB) e com o Evaluation Center da Western Michigan University, centros de excelência da Inglaterra e dos Estados Unidos, e em 1998, com o *Educational Testing Service* (ETS), também nos Estados Unidos”. Estes convênios propiciaram, com certeza, à Fundação Cesgranrio, um fortalecimento, ainda maior, do seu Centro de Avaliação, para desenvolver projetos, pesquisas, seminários e atender a múltiplas solicitações.

¹¹⁵ Enquanto o CAEd constituiu-se como Centro de Avaliação para depois criar uma fundação própria e um Mestrado Profissional, a Cesgranrio primeiro constituiu-se como fundação, para depois criar o Centro de Avaliação e o seu curso de Mestrado Profissional.

Ainda sobre a Fundação Cesgranrio, uma das mais recentes atividades envolvendo a instituição é a ‘Conferência Internacional PISA para Escolas no Brasil’, que é o lançamento do braço nacional do programa *PISA for Schools* da OCDE.¹¹⁶ No *site* dessa conferência, a Fundação Cesgranrio é apresentada como “[...] a única instituição brasileira credenciada pela OCDE para aplicar o PISA-S nos anos de 2019 e 2020, e realizou essa Conferência em parceria com a OCDE para apresentar e discutir com a sociedade brasileira a importância dessa avaliação” (PISA FOR SCHOOL, 2021). Entre os expositores e debatedores da Conferência estão: Maria Helena Guimarães de Castro (Conselho Nacional de Educação – CNE); Ruben Klein (Fundação Cesgranrio); Camila Pereira (Fundação Lemann); Aline Mara Fernandes (Inep); Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna); Denise Aguiar Alvarez (Fundação Bradesco); Chi Sum Tse (Pisa/OCDE); Gonçalo Xufre Gonçalves da Silva (Pisa/OCDE); Nilma Fontanive (Fundação Cesgranrio); Carlos Alberto Serpa (Presidente da Fundação Cesgranrio) e Andreas Schleicher (Diretor de Educação e Competências da OCDE). Retomando os participantes do Consórcio, a terceira partícipe é a UFJF, mas, dessa vez, diferentemente do primeiro contrato, tendo a figura do CAEd, na figura jurídica de *Centro de Avaliação* da UFJF, sendo mencionada. Ao pesquisar sobre uma definição mais precisa acerca dessa natureza institucional, que seguramente é a mais conhecida do CAEd, encontramos uma definição mais generalista:

O CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais. (CAED, 2021).

Exploraremos a natureza do CAEd com maior densidade no transcorrer do capítulo, mas o referido Consórcio ganha destaque quando analisamos em conjunto todos os seus participantes, uma vez que este é representado por uma OS, uma fundação que criou seu próprio Centro de Avaliação e é dispensada de licitação para ser contratada por órgãos públicas com base em uma suposta *inquestionável*

¹¹⁶ O Programa *Pisa for Schools* é “[...] uma avaliação voluntária, que apoia os esforços de melhoria da escola participante com base nas matrizes e escalas do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE. Os itens dos testes são desenvolvidos e calibrados de acordo com as escalas internacionais e estudos que apoiam o rigor e a validade dos resultados do PISA Mundial. Desenhado para oferecer às escolas participantes informações e análises, acerca das competências e habilidades dos estudantes de 15 anos, aplica questionários que coletam dados socioeconômicos e informações sobre o ambiente de aprendizagem, o engajamento dos alunos, seus interesses e atitudes em leitura, matemática e ciências” (PISA FOR SCHOOLS, 2021).

reputação ético-profissional e notória especialização e por uma Universidade que representa um Centro de Avaliação, que, por sua vez, criou uma Fundação própria, com CNPJ exclusivo, para melhor se habilitar nos processos licitatórios envolvendo avaliação.¹¹⁷ Nesse sentido, retomamos o debate acerca de quão tênue é a fronteira entre as formas jurídicas apresentadas e os processos de privatização do serviço público evidenciados nas análises de Melo *et al.* (2015) e Soares *et al.* (2016) para tratar das OS. No próprio contrato em questão, verificamos que o objeto foi apresentado como:

Contratação de empresa especializada para prestação de serviços de aplicação, processamento (técnico e estatístico) e análise de resultados das avaliações ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica (INEP, 2015, p. 2).

Ainda que, a rigor, é possível a existência de formas jurídicas que abarquem a nomenclatura de *empresa* sem que esta seja uma designação indicando o *modus operandi* de uma empresa privada, a exemplo das empresas estatais, é interessante ver a alteração de redação quando justamente são selecionadas instituições com a natureza jurídica tão imprecisa como as que compõem este Consórcio, colocando luz sobre análise da formação de nossa rede de avaliação e demonstrando o quanto a política de ALE oferece condição privilegiada para que essas se constituam. No Quadro 1, abaixo, conseguimos ver a capilaridade desses Centros de Avaliação ao verificarmos sua presença por estados da federação:

¹¹⁷ Esta questão da Fundação CAEd será mais bem explorada na sequência do capítulo.

Quadro 1 – Lista de Avaliações Estaduais por Centro de Avaliação

Table 2. List of Brazilian state-level assessments

Region	State	Name / acronym	Does it follow SAEB's proficiency scale?	Coverage	Subjects	Year/ Grade	External contractor**
North	Acre	SEAPE	No	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 3, 5 and 9 and Grades 1, 2 and 3	CAEd
	Amapá	Sispaeap	No*	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Year 2	CAEd
	Amazonas	SADEAM	Yes	State and municipal schools	Portuguese, Mathematics, Natural Sciences and Social Sciences	Years 4 and 7, and Grade 1	CAEd
	Pará	SISPAE	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 4, 5, 8, 9 and Grades 1, 2 and 3	Fundação VUNESP
	Tocantins	SAETO	No	State schools	Portuguese, Mathematics, Sciences, Geography, Biology, Chemistry and Physics	Years 5 and 9, and Grade 3	Unknown
	Rondônia	SAERO	No	State schools	Portuguese and Mathematics	Years 5 and 7 and Grades, 1 and 2	CAEd

OECD EDUCATION POLICY PERSPECTIVES © OECD 2021

8 | No. 34 – National Assessment Reform: Core Considerations for Brazil

Northeast	Alagoas	SAVEAL	Unknown	State, municipal and private schools	Portuguese and Mathematics	Years 5 and 9 and Grade 3	CAEd*
	Bahia	SABE	Yes	State schools	Portuguese and Mathematics	Years 5 and 9, and Grade 3	CAEd
	Ceará	SPAECE	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 2, 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Maranhão	SEAMA	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 1 and 9	CAEd
	Pernambuco	SAEPE	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 2, 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Piauí	SAEPi	Yes	State schools	Portuguese and Mathematics	Years 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Paraíba	SOMA	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 1, 2, 3, 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Rio Grande do Norte	SIMAIS	Yes	State schools	Portuguese and Mathematics	Years 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Sergipe	SAESE (still being implemented)	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 2, 5 and 9 and Grade 3	Fundação Cesgranio
Centre-West	Distrito Federal	SIPAEDF	Yes	Public and private schools	Portuguese and Mathematics	Year 2 and Grade 3	Unknown
	Goiás	SAEGO	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 2, 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Mato Grosso	Avalia-MT	Unknown	State schools	Portuguese and Mathematics	Years 2, 4, 6 and 8 and Grades 1 and 2	CAEd
	Mato Grosso do Sul	SAEMS	Yes	State schools	Portuguese and Mathematics	Grade 2	CAEd
Southeast	Espírito Santo	PAEBES	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 1, 2, 3, 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Minas Gerais	SIMAVE	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 2, 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	São Paulo	SARESP	Yes	State, municipal and private schools	Portuguese, Mathematics, Natural Sciences and Social Sciences	Years 3, 5, 7 and 9 and Grade 3	Fundação VUNESP
South	Paraná	SAEP	Yes	State and municipal schools	Portuguese and Mathematics	Years 5 and 9 and Grade 3	CAEd
	Rio Grande do Sul	SAERS	No*	State schools	Portuguese and Mathematics	Years 3 and 6 and Grade 1	CAEd

Notes: The information in the table may not be comprehensive or fully up to date. Participation in the tests may be compulsory or not depending on the test and the school network. Information marked with an asterisk (*) is unconfirmed. (**) External contractors can change by each application year.

Source: Information in this table was retrieved in the website of the different state education secretariats across Brazil.

While there is some diversity in the subjects and grade levels measured by Brazilian state-level assessments, testing instruments typically reflect SAEB by evaluating at least Portuguese and Mathematics and assessing similar grades (Grupo de Trabalho de Avaliação do CONSED, 2018^[13]). Most

Fonte: OCDE (2021).

O quarto documento selecionado para análise é o *Contrato nº 19/2017*, que também tem o Inep/MEC como contratante e um consórcio como contratado, mas, dessa vez, constituído de uma forma diferente:

O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, com sede no Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 04, Lote 327 – Edifício Villa Lobos, na cidade de Brasília/DF, inscrito no CNPJ sob o no 01.678.363/0001-43, neste ato representado pela sua Diretora de Gestão e Planejamento, Sra. EUNICE DE OLIVEIRA FERREIRA SANTOS, nomeada pela Portaria/CCPR no 378, de 14/04/2016, publicada no DOU de 15/04/2016, e com delegação de competência para cada ato administrativo definida na Portaria no 55 de 09/03/2015, publicada no DOU de 10/03/2015, portadora da Carteira de Identidade no [omitido], CPF no [omitido], endereço Setor de Indústrias Gráficas, Quadra 04, Lote 327, Ed. Villa Lobos. CEP: 70610-908, em Brasília – DF, na qualidade de CONTRATANTE, doravante denominado INEP, e de outro lado a FUNDAÇÃO CESGRANRIO, instituição líder do Consórcio CESGRANRIO - FGV - CAED inscrita no CNPJ/MF sob o no 42.270.181/0001-16, sediada na Rua Santa Alexandrina, 1.011, Rio Comprido, Rio de Janeiro - RJ, doravante designada CONTRATADA, neste ato representada pelo Sr. CARLOS ALBERTO SERPA DE OLIVEIRA, portador da Carteira de Identidade no 1.592.037, IFP/RJ, e CPF no 030.180.087-15, resolvem celebrar o presente Termo de Contrato, com amparo no processo da Concorrência no 01/2017 – DAEB/INEP, realizada nos termos do art. 22, Inciso I, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993 e, no que couber, na Lei no 9.069/95, sob a forma de execução indireta, no regime de empreitada por preço global, consoante Processo no 23036.002944/2016-85, mediante o Projeto Básico e as cláusulas e condições a seguir enunciadas (INEP, 2017, p. 1).

Nesse quarto contrato, novamente verificamos se tratar de um processo licitatório vencido a partir de um consórcio, mas, diferentemente do contrato anteriormente analisado, verificamos que se mantém a presença do CAEd/UFJF e da Cesgranrio, porém uma nova partícipe é apresentada: a FGV. Entrando em seu *site*, assim como no da Cesgranrio, localizamos uma gama enorme de serviços prestados, que vão desde o ensino em programas e escolas da FGV,¹¹⁸ passando por avaliações, concursos e editora própria, até a Assessoria Técnica de Projetos Nacionais e Internacionais nas áreas de Economia e Finanças, Gestão e Administração e Políticas Públicas. Esses serviços credenciam a FGV como APH nas áreas citadas, conforme explicitamos teoricamente no segundo capítulo e a fazem ser considerada, no

¹¹⁸ A FGV oferece cursos de Ensino Médio, Graduação, Graduação Tecnológica, MBA e Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, cursos de curta e média duração, cursos de alta gestão, *In Company* e *Cursos on-line*.

palavreado burguês, como o terceiro *think tank* mais importante do mundo.¹¹⁹ No *site* da instituição, no *link Missão e História FGV*, a instituição é definida como:

Importante referência de ensino no país e no exterior pelos seus programas de graduação, mestrado e doutorado, e pelos seus trabalhos de consultoria, a Fundação Getúlio Vargas trabalha de coração e mente voltados para o estímulo ao desenvolvimento nacional. Como centro de excelência, no entanto, nossa preocupação é a de ser, permanentemente, uma instituição inovadora, tanto para seus alunos, como para a sociedade de uma forma geral.

A FGV é uma entidade que olha para o mundo à procura do moderno. Procuramos o que pode ser útil e adaptável ao crescimento do Brasil, de modo a transformá-lo em uma Nação mais justa e evoluída. A partir, portanto, de suas próprias reflexões e das demandas trazidas pelos ventos da globalização é que a FGV cria novos paradigmas de aprimoramento e os apresenta, quase que de imediato, ao seu público formado por executivos, profissionais e jovens estudantes em busca do conhecimento. Nossos cursos, programas e atividades acompanham, rigorosamente, a evolução das empresas e suas necessidades em termos de qualificação e especialização profissional. (FGV, 2022).

Elegendo o *desenvolvimento nacional*¹²⁰ e a *inovação*¹²¹ como horizonte de seus trabalhos, a FGV, na condição de APH, conduz a sua autopromoção em um discurso muito afeito ao palavreado burguês, ao fazer menção ao fato de que suas formações estariam alinhadas às necessidades de um mundo *globalizado* e aos imperativos da *modernização* e do *crescimento do Brasil*, para que o país possa ser transformado em uma *nação justa e evoluída*. Destrinchando um pouco mais o caminho a ser seguido, a instituição argumenta que,

Do mesmo modo, a economia é fundamental para que tenhamos um país desenvolvido. Não seremos uma grande Nação se não possuímos uma

¹¹⁹ Segundo Jardim (2021): “A FGV foi eleita o terceiro mais importante *think tank* do mundo, após subir duas posições no *ranking* global de *think tanks* de 2020 da Universidade da Pensilvânia (EUA). À frente da FGV, a americana Carnegie Endowment for International Peace e a belga Bruegel. A instituição concorreu com mais de 11 mil pares, num processo de votação que reuniu quase 45 mil especialistas dos cinco continentes, entre acadêmicos, empresários e autoridades públicas. Há dez anos, quando estreou no *ranking*, que existe há 12, a FGV ocupava a 27ª posição”.

¹²⁰ Não é objeto desta tese, mas localizamos em Santos (2018, p. 15) uma breve comparação entre o ‘velho’ e ‘novo’ desenvolvimentismo: “O desenvolvimentismo clássico, pré-ditadura, tinha uma retórica mais popular, falava-se em reformas estruturais com apoio das massas, lutas anti-imperialistas e antilatifundiárias, mesmo que fosse limitada pelas condições estruturais das contradições entre as classes envolvidas, o neodesenvolvimentismo não tem, portanto, esse potencial transformador, nem mesmo no discurso. O velho desenvolvimentismo tinha suas bases na crença de uma Burguesia Nacional que pudesse enfrentar as grandes tarefas nacionais e democráticas. O neodesenvolvimentismo fica restrito à promessa de crescimento econômico com alguma redução das desigualdades, por um viés economicista.

¹²¹ Dagnino (2014, p. 133) afirma que “O conceito de inovação foi cunhado no contexto dos países de capitalismo avançado para designar um conjunto de atividades que engloba desde a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) até as novas técnicas de comercialização (passando pela introdução de novos métodos de gestão da força de trabalho) que tem como objetivo melhorar a condição de uma empresa frente à concorrência intercapitalista e não para promover o ‘bem-estar social’”.

economia pujante, imprescindível para se elaborar planejamentos estratégicos. E estamos presentes também no Direito, porque constatamos que era preciso inovar nessa área e trazer a contribuição da nossa interdisciplinaridade. O mesmo acontecerá nos campos da Ciência Política e da História. Se a Fundação Getúlio Vargas é uma instituição ímpar, pioneira em diversos projetos na área da educação superior e em projetos de assistência a empresas e órgãos da administração pública direta e indireta, bem o deve ao manancial inesgotável de talentos que compõem o quadro de seus dirigentes, professores, alunos e funcionários. Berço de ilustres personalidades como ministros, presidentes, diretores e autoridades governamentais, a FGV também evoluiu pelo esforço e pelo empenho de seus competentes professores e zelosos funcionários, sempre merecedores do nosso reconhecimento. Podemos afirmar, portanto, que desde a sua fundação, em 1944, esta casa não se limita ao seu espaço físico, seus prédios, objetos e programas. Cabe ressaltar aqui, também, a importância que representa para a FGV a manutenção de sua independência e a pluralidade de seus pontos de vista, que, aliás, também são marcas da própria FGV. O apartidarismo da instituição não a impede de propugnar políticas e ideais que ajudem a conduzir o país ao progresso e ao bem-estar econômico e social. (FGV, 2021).

Demarcando uma característica muito própria dos APHs, a FGV reivindica para si um papel protagonista no que chama de “áreas estratégicas da vida nacional”, omitindo o caráter político de seus propósitos ao tentar revestir de apartidarismo e neutralidades suas atividades. Conforme vimos no balanço de literatura, no terceiro capítulo, essas autocaracterizações dos APHs como ‘apartidários’, ‘neutros’ ou ‘apolíticos’ ou ainda as conclamações genéricas para o engajamento na construção de uma grande democracia dissimulam um sedutor *modus operandi* de convencimento e persuasão, destinado a influenciar o processo político de formulação e implementação das políticas públicas (BERNARDI, 2017), bem como, supostamente, a sustentar uma verdadeira ‘fábrica de pareceres’, como no caso da *Operação Sofisma*. Segundo reportagem do portal G1 de 17 de novembro de 2022,

A Operação Sofisma é um desdobramento da delação premiada de Carlos Miranda, braço direito do ex-governador Sérgio Cabral. Em 2019, Miranda disse a promotores que “a cúpula da FGV usava a fundação para desviar dinheiro público”.

A partir dessa delação, a PF foi investigar informações de que a FGV era utilizada por órgãos federais e estaduais para, supostamente, “fabricar pareceres que mascaravam o desvio de finalidade de diversos contratos que resultaram em pagamento de propinas, funcionando como um verdadeiro ‘biombo legal’”.

A PF afirmou ainda que a quadrilha usava a FGV também para “superfaturar contratos realizados por dispensa de licitação e para fraudar processos licitatórios, encobrendo a contratação direta ilícita de firmas indicadas por agentes públicos, de empresas de fachada criadas por seus executivos e fornecendo, mediante pagamento de propina, vantagem a concorrentes em licitações coordenadas por ela” (G1, 2022).

Um aparte sobre essa questão licitatória envolvendo o nicho da avaliação¹²² refere-se ao fato de que a possível ‘fraude’ pode não ter ocorrido somente pela via da dispensa de licitação mas também por dentro dos próprios canais do pregão, conforme podemos ver na representação do Tribunal de Contas da União sobre possíveis irregularidades na contratação de serviço de produção gráficos no ano de 2014,¹²³ envolvendo a Gráfica Editora do Brasil LTDA,¹²⁴ que também tornou réu um ex-reitor da UFJF.

Ex-reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Henrique Duque virou réu em ação penal que corre na Justiça Federal, em que é acusado por corrupção passiva e ativa. Em sentença promulgada nesta segunda-feira (13), a juíza federal substituta da 12ª Vara Federal Criminal da Seção Judiciária do Distrito Federal (SJDF), Pollyanna Kelly Maciel Medeiros Martins Alves, acolheu parcialmente a denúncia feita pelo Ministério Público Federal (MPF), com base nas investigações realizadas no âmbito da Operação Acrônimo, pela Polícia Federal. A ação penal vai apurar suspeitas de que o ex-reitor teria recebido vantagens indevidas, na forma de propina, por supostas irregularidades em processo licitatório realizado entre 2011 e 2012 para a contratação de uma gráfica para impressão e distribuição de provas de concursos públicos e vestibular, em 2012. Na mesma decisão, a juíza federal substituta também recebeu as denúncias feitas pelo MPF contra outras três pessoas ligadas à Gráfica e Editora Brasil Ltda., também por conta de suposto envolvimento no processo licitatório em questão (SALLES, 2019).

Nesse sentido, não se trata de discutir a existência ou não de corrupção nos casos citados, pois não podemos limitar nossa crítica somente ao aspecto formal de existência ou não de licitação, mas sim de alcançar a condição analítica que nos permita compreender os determinantes políticos que conduzem um ente estatal a

¹²² Para se ter uma noção do tamanho desse nicho e amplitude escalável envolvendo o CAEd, na contextualização da representação da TCU é afirmado que: “No momento, o CAEd se prepara para a produção dos instrumentos de avaliação que serão aplicados em todas as regiões do país, ultrapassando a marca de 5.500.000 testes” (BRASIL, 2014).

¹²³ “[...] no dia 21 de novembro de 2012 foi realizada sessão pública eletrônica relativa ao Pregão Eletrônico UFJF 294/2012 – Sistema de Registro de Preços, que teve como objeto a contratação de empresa para prestação de serviços gráficos e conversão de conteúdos diversos para atender a diversos órgãos da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo sido homologado em favor da empresa Gráfica Editora do Brasil LTDA. (CNPJ: 00.379.172/0001-18) e originado o Contrato UFJF 196/2012, referente ao processo administrativo 23071.014391/2012-53” (TCU, 2014) e a representação do TCU se deu em razão de ser verificado “[...] a discrepância entre os preços da Gráfica e Editora Brasil Ltda. e da Ellite Comércio e Serviços Gráficos Ltda.-ME, cuja diferença atingiu a cifra de R\$ 19.092.823,58. É uma soma considerável que dificulta entender a falta de negociação prevista em lei e o apego ao formalismo imprimido na licitação que desclassificou a Ellite e outras empresas que cotaram preços ainda mais baixos, como foi o caso da Gráfica e Editora Colorprint Ltda.-ME (R\$ 16.450.650,00), da Texgraf Editora Ltda.-EPP (R\$ 11.900.000,00) e da Ponto Com Gráfica Ltda. – ME (R\$ 11.500.000,00), conforme se verifica da ata do pregão” (BRASIL, 2014).

¹²⁴ Encontramos, por meio de processos judiciais referentes a contratos de 2006 e 2008, respectivamente, os seguintes representantes como sócios-diretores: Sr. Júlio Cesar Medeiros de Oliveira e Sr. Romeu José de Oliveira Júnior.

potencializar a atuação de determinados entes privados. Retornando ao contrato em questão, na sua cláusula primeira, é definido como objeto o Saeb do ano de 2017:

1.1. O objeto do presente termo é a contratação de entidade especializada (individual ou em consórcio) para a operacionalização de todas as atividades necessárias às aplicações dos instrumentos, processamento e análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2017, mediante o regime de execução indireta, por empreitada, por preço global, conforme condições, quantidades e exigências estabelecidas no Projeto Básico e com a proposta da CONTRATADA datada de 24 de maio de 2017 (INEP, 2017, p. 1).

No excerto acima, destacamos que, dentre os contratos selecionados, pela primeira vez é mencionada a qualificação de “entidade especializada” para designar a contratante. Também verificamos um conjunto de questões referentes ao “regime de execução indireta, por empreitada e preço global”, que é detalhado no contrato e mencionado por ocasião da menção um projeto básico de avaliação.¹²⁵ Na sequência do contrato, apresenta-se o valor estimado da contratação, bem como uma discriminação acerca de quanto cada partícipe do consórcio iria receber no referido contrato. Chama a atenção que a Cesgranrio, na condição de líder do consórcio recebe um valor superior ao triplo pago ao CAEd/UFJF.¹²⁶ Por fim, o último contrato analisado foi o Termo de Prestação de Serviços nº 59/2020, que tem como objeto o “Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Suporte à Formação das SEDUCs, SEMEDs [Secretarias Municipais de Educação] e Estabelecimentos Públicos de Ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (EI/EF)”, cuja contratante, curiosamente, é a própria UFJF. O contrato é apresentado da seguinte forma:

A Universidade Federal de Juiz de Fora, com sede na Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Campus Universitário - São Pedro, na cidade de Juiz de Fora/MG, inscrita no CNPJ sob o no 21.195.755/0001-69, neste ato representado pelo Sr. Marcus Vinicius David, nomeado pelo Decreto de 29 de março de 2016, publicado no DOU de 30 de março de 2016, inscrito no CPF no 651.123.006.63, portador da Carteira de Identidade no M-3829078 -

¹²⁵ No parágrafo segundo da cláusula primeira é mencionado a existência de um Projeto Básico desta avaliação que não foi encaminhado pelo *Portal da Transparência* quando fizemos a solicitação: “Parágrafo Segundo – Integram o presente Contrato, para todos os efeitos legais, como se nele es fossem transcritos, o Projeto Básico e seus anexos a ele pertinente, elaborado pelo INEP, as Propostas da CONTRATADA e o Edital” (INEP, 2017, p. 2).

¹²⁶ No contrato nº 19/2017 do INEP/MEC com o Consórcio Cesgranrio-FGV-CAEd para realização do SAEB 2017 o valor estimado da contratação é R\$ 205.909.490,66 (duzentos e cinco milhões, novecentos e nove mil, quatrocentos e noventa reais e sessenta e seis centavos), considerando-se o valor unitário de R\$ 27,02 (vinte e sete reais e dois centavos) por aluno. Desse valor, R\$ 102.954.745,33 ficou com a Cesgranrio; R\$ 72.068.321,73 com a FGV; e R\$ 30.886.423,60 com o CAEd/UFJF.

SSP/MG, doravante denominada CONTRATANTE, e a empresa FUNDAÇÃO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – FUNDAÇÃO CAED, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 24.014.569/0001-74, sediada à Av. Eugênio do Nascimento, 620 – Aeroporto – Juiz de Fora – MG – Cep: 36.038-330, Tel: (32) 8861-3090 – E-mail: diretoria@fundacaocaed.org.br, doravante designada CONTRATADA, neste ato representada pela Sra. Lina Kátia Mesquita [omitido] e Sra. Eleuza Maria Rodrigues Barboza, portadora da Carteira de Identidade nº [omitido] e CPF nº [omitido], tendo em vista o que consta no Processo nº 23071.009126/2020-63 e em observância às disposições da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, em especial, o art. 24, XIII, do Decreto nº 9.507, de 21 de setembro de 2018 e da Instrução Normativa SEGES/MP nº 5, de 26 de maio de 2017, resolvem celebrar o presente Termo de Contrato, decorrente da Dispensa de Licitação nº 190/2020, mediante as cláusulas e condições a seguir enunciadas. (FUNDAÇÃO CAED, 2021).

Além de ser um contrato da UFJF com o CAEd, a primeira grande questão que emerge deste em relação aos demais contratos é o fato de a contratada ser designada com a natureza jurídica de uma fundação, inclusive com CNPJ próprio. Dessa forma, é importante resgatar um pouco do histórico administrativo-operativo do CAEd. Até então, todas as operações financeiras do CAEd eram realizadas pela Fadepe – uma fundação de direito privado que foi credenciada pela UFJF –, assim como os funcionários que atuavam no CAEd pertenciam juridicamente à estrutura desta Fundação.¹²⁷

Pesquisando como se dera o processo de criação da Fundação CAEd, verificamos a existência de dois *sites* distintos: um para o CAEd, como Centro de Avaliação, e outro para a Fundação CAEd. Durante a nossa pesquisa de mestrado (LIMA, 2018) e nos momentos iniciais desta pesquisa de doutoramento, utilizamos o *site* <http://institucional.caed.ufjf.br/>, que tinha poucas informações úteis para nosso processo pesquisa e, inclusive, está há bastante tempo desatualizado. O referido *site* ficou ‘fora do ar’ e em seu lugar localizamos o *site* CAEd Digital <https://institucional.caeddigital.net/index.html>, com um conjunto de informações sobre a instituição CAEd e, principalmente, sobre as avaliações estaduais, nacionais e internacionais desenvolvidas pela instância. Já o *site* sobre a Fundação CAEd (<http://fundacaocaed.org.br/>) foi localizado a partir da análise deste quinto contrato selecionado (Contrato 59/2020) e possui informações acerca do reconhecimento jurídico de sua existência (estatuto, Portarias, etc.), as suas aquisições, os seus fornecedores, publicações e um portal da transparência referente às suas compras, contratos, projetos e licitações.

¹²⁷ Esse processo será mais bem detalhado na seção seguinte.

Mostrando a manutenção dos propósitos consagrados pelo CAEd, como Centro de Avaliação, e a própria UFJF,¹²⁸ logo, em sua página inicial, repete-se o mantra do compromisso com a assim chamada *qualidade da educação*, que exploramos em nosso balanço de literatura, no terceiro capítulo deste texto. Entretanto, clicando na aba *Fundação*, podemos compreender um pouco mais sobre a natureza jurídica da instituição, credenciada a partir da Resolução nº 27 do Conselho Superior da UFJF¹²⁹ e da Portaria de Credenciamento nº 86, da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação.¹³⁰ O primeiro movimento interessante a se observar nesse processo de credenciamento são as questões levantadas a partir do parecer ao processo feito pelo Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé, pró-reitor de Planejamento da UFJF, que fora aprovado pelo Conselho Superior (Consu) da UFJF. No documento, são apresentadas as justificativas para o credenciamento, e a primeira questão levantada é sobre o arranjo institucional do modelo fundacional nas universidades públicas e sua diferenciação para as OS. Nessa direção, lançando mão dos marcos legais, o

[...] decreto 7423/2010 regulamenta a lei 8958/1994 associada à portaria interministerial no191/2012 MEC/MCTI, sendo seus marcos legais, também podendo ser feita referência ao decreto 8240/2014 (envolvendo IFES, ICT e outros partícipes) e a Lei no 10.973/2004 (lei de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica). O MEC assim define fundação de apoio:

“As Fundações de Apoio são instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de

¹²⁸ O texto da página inicial é: “Juntos, pelo direito de aprender. A excelência do trabalho e o compromisso irrestrito com a qualidade da educação pública brasileira em parceria com as redes públicas de ensino do país, que sempre caracterizaram o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), permanecem como os pilares da Fundação CAEd, que iniciou, em 2019, suas atividades. Venha fazer parte da nossa história!” (FUNDAÇÃO CAED, 2022).

¹²⁹ A Resolução nº 27 do Conselho Superior da UFJF, de 1 de novembro de 2018, aprovou, por meio do processo 23071.016447/2018-08, a “[...] a concordância com o pedido de credenciamento da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, como MEC e ao MCTI [Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação], nos termos da Resolução nº 020/2018 - CONSU” (UFJF, 2018). A resolução foi assinada pelo Secretário Geral, Rodrigo de Souza Filho e, pelo presidente do CONSU, Marcos Vinicius David.

¹³⁰ A Portaria Conjunta nº 86 da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação de 03 de dezembro de 2018 diz: “O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e o SECRETÁRIO DE POLÍTICAS PROGRAMAS DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DO MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÕES no uso de suas atribuições e considerando as disposições da Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994; do Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010; e do art. 7º da Medida Provisória nº 785, de 06 de julho de 2017, com base nas recomendações do Grupo de Apoio Técnico MEC/MCTIC apresentadas na reunião ordinária de 20 de novembro de 2018, resolvem: Art. 1º Fica credenciada, pelo período de 05 (cinco) anos, a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, CNPJ nº 24.014.569/0001-74, para atuar como fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, processo nº 23000.035913/2018-80” (BRASIL, 2018). A Portaria foi assinada por Paulo Monteiro Viera Braga Barone e Álvaro Toubes Prata.

ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. Devem ser constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos e serão regidas pelo Código Civil Brasileiro. Sujeitam-se, portanto, à fiscalização do Ministério Público, nos termos do Código Civil e do Código de Processo Civil, à legislação trabalhista e, em especial, ao prévio registro e credenciamento nos Ministérios da Educação e do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, renovável a cada cinco anos” [...]

As fundações diferenciam-se das organizações sociais (OSs). Estas surgem no Brasil na esteira dos debates sobre a reforma do Estado na década de 1990 e tem a intencionalidade de transferir atividades do poder público ao setor privado ou “não governamental”. Tal entidade se caracteriza pela possibilidade onde recursos públicos possam ser transferidos a ela, incluídas subvenções, mediante contratos de gestão.

Sua instituição se deu pela lei 9637/1998 e guardam um princípio de “(...) publicização da ação pública, ou seja, a absorção dessas atividades e serviços, normalmente voltadas ao provimento de benefícios sociais aos cidadãos, por entidades civis sem fins lucrativos qualificadas pelo Poder Público como organizações sociais” [...] (UFJF, 2018, p. 3).

Na sequência do documento, é apresentada uma justificativa acerca do motivo de ter sido levantada essa diferenciação entre as duas formas jurídicas, indicando, inclusive, um parecer contrário caso o credenciamento fosse para uma OS:

A diferenciação faz-se necessária uma vez que a OS é uma modalidade de transferência de atividades do público ao privado e mediante financiamento, podendo aí serem incluídas atividades-fim de instituições públicas. Não há semelhança com o modelo fundacional, não havendo aqui contratos de gestão ou transferência de recursos públicos federais para atendimento a estes contratos. A adoção de uma fundação como gestora de projetos visa que esta dê apoio e sustentação a matérias de interesse das IFES, sendo credenciadas junto às universidades e ao MEC/MCT. Se o presente processo guardasse qualquer semelhança com modelos de OS, este parecer seria resolutamente contrário ao mesmo porque poderia implicar em transferência de atividade diretas da Universidade e na concordância com o recebimento de recursos públicos para entidade privada, recursos que afetariam seu próprio financiamento. Tal não ocorre com a proposta fundacional, onde os recursos captados o serão por instrumentos como convênios e contratos entre a fundação e entes governamentais e privados, sem que sejam impactados os já parcos recursos de OCC [Orçamento de Outros Custeios e Capital], pessoal ou programas específicos da IFES (UFJF, 2018, p. 3-4).

Retornando às justificativas, afirma-se que o desenvolvimento da *expertise* do CAEd com relação às avaliações originou-se em 1997, colocando-o ao lado das demais ‘papa-licitações’ (Cespe/UnB, Fundação Cesgranrio e FGV) como uma “[...] das principais formuladoras e executoras de atividades de avaliação em larga escala do país” (UFJF, 2018, p. 3). Nesse sentido, a linha argumentativa passa a ser da demonstração de existência *know how* do CAEd com relação aos processos envolvidos, uma vez que o acompanhamento de toda a atividade de captação do recurso e dos respectivos repasses, tanto à UFJF quanto, por convênio, à Fadepe, já

seria costumeiramente acompanhada pelo CAEd e pela UFJF, no controle dos convênios, em relação direta com a fundação.

Seguindo a mesma linha argumentativa, o parecer indica um possível esgotamento da forma pretérita de captação de recursos pelo CAEd, apontando para justificativas operacionais que vão desde a especialização de atividades do CAEd em uma organização preparada para o atendimento a demandas específicas próprias até questões que visam fortalecer a gestão integrada entre projetos de pesquisa e serviços. Nesse sentido a relação entre CAEd, Fadepe e UFJF é diagnosticada no parecer como sendo de “andamento complexo”, uma vez que os valores movimentados ultrapassaram o montante de R\$ 100 milhões nos últimos anos, fazendo com que essa situação, do ponto de vista da governança,¹³¹ produzisse, “[...] na vida prática, uma ‘FADEPE gestora’ e uma ‘FADEPE CAEd’, prática não desejável e que dificulta o próprio controle das atividades da fundação, podendo gerar duplicidade de gestão” (UFJF, 2018, p. 6). Ademais, é apontado no documento que, em razão de os recursos captados pelo CAEd comporem a maior parte da receita própria da UFJF e serem vultuosos, produzia-se uma situação contábil de arrecadação acima do permitido, que poderia trazer implicações com relação à Emenda Constitucional nº 95/2016 (teto de gastos).¹³² No parecer, argumenta-se que:

¹³¹ O parecer também externa preocupação com a estrutura posterior da atual fundação diante da iminência perda da gestão da principal fonte de recursos próprios da UFJF: “A preocupação no que tange ao que seria a estrutura futura da FADEPE, uma vez que haveria grande redução do montante de recursos, motivou a relatoria a buscar informações adicionais junto à FADEPE sobre o tema. O relato da direção da fundação dá conta de que os projetos atuais vinculados à FADEPE, alguns com extensão até 2020, permanecerão no âmbito da fundação atual, garantindo uma transição interna na FADEPE mais suave e permitindo adaptação a uma nova realidade. Uma vez que os projetos atuais têm muitas pessoas contratadas na fundação, a direção da FADEPE garante que esta encontra-se provisionada para garantir indenizações trabalhistas, e, em projetos futuros, estas pessoas poderão inclusive ser alocadas dentro de uma nova estrutura, se o CONSU autorizar o credenciamento da Fundação CAEd. A estrutura e a sustentabilidade da FADEPE são prioridades a serem mantidas” (UFJF, 2018, p 6).

¹³² Interessante notar que, segundo matéria do portal G1 de 17/11/2022, na ‘PEC de transição’ do Governo Lula 3 (2023-2026): “O senador Marcelo Castro (MDB-PI), cogitado para ser relator da PEC da Transição, disse nesta quarta-feira (16) que o texto deve retirar as receitas próprias de universidades – como convênios e doações – do teto de gastos, assim como o Bolsa-Família. O parlamentar é também relator do Orçamento de 2023. O teto de gastos limita o crescimento da maior parte das despesas do governo à inflação do ano anterior. A medida foi instituída no governo do ex-presidente Michel Temer. O projeto de retirar as receitas próprias de universidades do teto de gastos permite que a arrecadação de esforço próprio das universidades federais possa ser utilizada, independentemente do teto. Valerá, por exemplo, para doações de ex-alunos ou convênios firmados com universidades de outros países. Na Câmara, essa proposta tramita desde 2019. A ideia seria apensar a PEC da Transição a esse projeto das universidades, facilitando a tramitação do texto quando ele chegar à Câmara dos Deputados e permitindo a votação diretamente no plenário” (G1, 2022).

Não é demais lembrar que a efetiva grande parte do recurso é repassada à FADEPE para os próprios projetos, ficando a Universidade com parte dos recursos (este ano, próximo de R\$ 20 milhões) para sua própria utilização. O problema com a arrecadação na faixa de mais de 130 milhões é que esta entrada de recursos pode não corresponder, e efetivamente isto ocorre, a um orçamento disponível na UFJF para esta utilização, produzindo superávits. Tais superávits necessitam de liberação do próprio Ministério, com autorização também do Ministério do Planejamento, o que não é uma liberação automática. Sem a liberação, produz-se a estranha situação de arrecadação acima do “permitido”, estrangulando a própria utilização dos recursos. Um complicador adicional é a emenda constitucional 95 (teto de gastos), isto porque a entrada de recursos na fonte própria pode ser, na prática, apropriada pelo próprio governo como mecanismo de ajuste fiscal, produzindo a segunda anomalia, uma arrecadação que serve a terceiros objetivos. Assim, se houver a possibilidade de captação e gestão de recursos em uma fundação voltada especificamente para projetos pré-determinados, conforme estabelecido em seu estatuto, abriria possibilidade para a UFJF receber contrapartida desta fundação mediante repasse de taxas, sem impacto orçamentário que se concretize seja em superávits de difícil liberação, seja em recursos apropriados pelo Tesouro para ajuste fiscal. Convênios e contratos, claro que observados os pressupostos legais, seriam estabelecidos entre a fundação e os entes demandantes das avaliações em larga escala, p.ex.

Com um arranjo institucional assim construído, nem a FADEPE seria crescentemente absorvida pelo CAEd e nem teria uma “gestão dupla”, assim como a UFJF seria mais receptora de recursos que controladora de todos os mecanismos legais inerentes à operação de contratos e convênios. Aumentaria exponencialmente a responsabilidade da Fundação CAEd, uma vez ela autorizada a operar, e ela poderá desenvolver-se muito estreitamente ligada à sua especialidade ao mesmo tempo em que os próprios gestores de projeto ganham maior responsabilidade direta. E, um item importante que será tratado no item 3 a seguir, a UFJF será um agente ativo de monitoramento sobre a atuação da fundação a ser credenciada. (UFJF, 2018, p. 6-7).

Na próxima seção do parecer, discute-se o Estatuto da Fundação CAEd, as finalidades estatutárias¹³³ e aponta-se que a instância foi estabelecida em consonância com os parâmetros legais exigidos. Ainda na mesma seção, faz-se constar que a professora aposentada da UFJF Eleuza Rodrigues Barbosa, foi indicada por decisão do reitor como diretora provisória para a fundação e formula-se três questionamentos à Faculdade de Educação (Faced) acerca da: 1) Definição dos

¹³³ No processo que deu origem ao parecer é apresentado o estatuto de 2017 do Centro e um novo para aprovação, no qual constam os ajustes necessários para o processo de gestão da Fundação CAEd: “As diferenças entre o primeiro texto de estatuto (fls. 10 a 27) e o segundo (fls. 33 a 52) concentram-se basicamente no Conselho Administrativo e na Direção da Fundação. O ‘segundo estatuto’ reforça o controle da UFJF e cria uma estrutura de governança com um conselho cm significativa representação da Universidade e a direção é contemplada com um membro da UFJF na qualidade de diretor-superintendente (art. 26, §1). Esta relatoria posiciona-se favorável à alteração proposta no estatuto, que fortalece a presença da UFJF na fundação. Na descrição final do parecer, serão indicadas as alterações ainda necessárias para a adequação textual e clareza quanto ao conselho administrativo e a direção geral” (UFJF, 2018, p. 8).

critérios para credenciamento das fundações de apoio;¹³⁴ 2) dos impactos financeiros dos recursos captados pela Fundação CAEd sobre o orçamento da UFJF;¹³⁵ 3) da situação de continuidade da Fadepe como fundação de apoio da UFJF.¹³⁶ A propósito,

¹³⁴ “Sobre a questão 1, o credenciamento das fundações de apoio é definido pela resolução 20/2018 CONSU. Cito: Art. 3º - O Conselho Superior (CONSU) deliberará sobre pedido de entidade que pretenda se tornar fundação de apoio à UFJF. Parágrafo único - O pedido ao CONSU, pela fundação que pretenda apoiar a UFJF, deverá ser instruído com os seguintes documentos: I - Estatuto social da fundação, comprovando finalidade não lucrativa e que os membros dos seus conselhos não são remunerados pelo exercício de suas funções e que mais da metade de seus órgãos dirigentes deverá ter sido indicada pelo Conselho Universitário e, no mínimo, um membro deverá provir de entidades científicas, empresariais ou profissionais, sem vínculo com a Universidade; II - Certidões expedidas pelos órgãos públicos competentes da União, Estado e Município para a comprovação da regularidade jurídica, fiscal e previdenciária da fundação; III - atestado de Pleno e Regular Funcionamento, especialmente no que diz respeito à Regularidade de Contas, emitido pela Promotoria de Tutela das Fundações; IV – Declaração própria de que respeitará integralmente as normas da Universidade na relação entre elas, em especial esta Resolução, ficando, desde a aprovação de seu pedido, convencionado que poderá utilizar bens e serviços da instituição de ensino. Art. 4º – O Conselho Universitário (CONSU) fica condicionado a aprovar somente Fundações de Apoio à Universidade que tenham sido instituídas com a finalidade precípua de dar apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, nos termos da Lei no 8.958/94. Art. 5º - A caracterização das fundações a que se refere o art. 1º da Lei no 8.958/1994 como fundação de apoio à Universidade é condicionada ao prévio registro e credenciamento, por ato conjunto dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações nos termos do inciso III do art. 2º da referida Lei e do Decreto no 7.423/2010 (regulamenta a Lei no 8.958/94), ou legislação que os substitua. Parágrafo único – Aprovado o pedido pelo Conselho Universitário, a fundação só poderá iniciar suas atividades como fundação de apoio à Universidade após o seu regular registro e credenciamento junto ao MEC e ao MCTIC” (UFJF, 2018, p. 8-9).

¹³⁵ “Sobre a questão 2, os impactos financeiros dos recursos captados pela Fundação CAEd na UFJF, cabe ressaltar, inicialmente, que a expectativa é que gradualmente esta fundação, sendo aceito o credenciamento na UFJF e posteriormente no MEC-MCT, efetivamente opere a partir de 2019 com projetos novos e dentro do escopo de seu estatuto. A expectativa é que, após o término dos projetos em andamento e até 2020, os convênios com os estados ou o governo federal passem à Fundação CAEd. Novos convênios ou contratos com os estados ou outros órgãos, a partir de 2019, já seriam estabelecidos com esta fundação. A UFJF hoje não tem taxa de recolhimento específica. Ao receber recursos e repassar à FADEPE, existe uma reposição de custos na UFJF com relação aos gastos inerentes a ela, valor administrável entre 10 e 15% do total levantado. Outra possibilidade é, no exercício do convênio, os valores efetivamente utilizados em projeto terminem por não ser utilizados por alguma economia observada, gerando superávit. Neste caso, a FADEPE retorna o superávit, via GRU para a UFJF. Um elemento que será sugerido logo abaixo, nas indicações do parecer, será que, complementando a resolução 20/2018 seja estabelecida resolução do Conselho disciplinando mecanismos de reposição de custos (‘taxa’) a ser cobrada pela UFJF. O potencial arrecadatório da Fundação CAEd, ainda que possa ter previsibilidade com base no obtido ao longo do tempo, ainda não pode ser estimado inclusive porque depende da capacidade de contratação de entes federados ou do próprio governo federal, recordando que estamos em tempos de relativa incerteza quanto ao cenário político” (UFJF, 2018, p. 9).

¹³⁶ “A questão 3 é realmente de grande importância, tratando da permanência da FADEPE. Neste caso, ênfase texto apresentado acima no parecer, onde se relata o contato com a Direção da FADEPE e se esclarece que os projetos atuais conduzidos pelo CAEd, vinculados a esta fundação e alguns com extensão até 2020, permanecerão no mesmo âmbito, garantindo uma transição interna mais suave e permitindo adaptação a uma nova realidade. Uma vez que os projetos atuais têm muitas pessoas contratadas na fundação, a direção da FADEPE garante que esta encontra-se provisionada para garantir indenizações trabalhistas, e, em projetos futuros, estas pessoas poderão inclusive ser alocadas dentro de uma nova estrutura, se o CONSU autorizar o credenciamento da Fundação CAEd. A FADEPE permanecerá sendo a fundação de apoio de maior alcance temático onde serão alocados projetos de ensino, pesquisa e extensão da UFJF, enquanto a Fundação CAEd dedicar-se-á aos projetos de escopo claramente definido em seu estatuto” (UFJF, 2018, p. 10-11).

tratando-se especificamente do estatuto da Fundação CAEd, este está dividido em 8 títulos,¹³⁷ 3 capítulos,¹³⁸ 3 seções¹³⁹ e 52 artigos. Para além dos pontos já abordados, outros artigos merecem destaques, para trazer maior caracterização e aprofundamento à análise acerca desta Fundação, entre os quais os artigos 2º e 6º. Enquanto o primeiro artigo referido define a Fundação CAEd como pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, o segundo aponta que a instância “[...] goza de autonomia administrativa e financeira, nos termos da legislação aplicável e deste Estatuto, inclusive perante seus instituidores” (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 3). Para além do exposto no parecer quando se diferenciam as formas jurídicas de Fundação e OS, compreendemos que os dois artigos acima referidos, quando conjugados, permitem-nos afirmar que, com a Fundação CAEd, institui-se um braço privado politicamente vinculado a uma instituição pública universitária, com total autonomia para captação financeira, ganhando autonomia administrativa, inclusive, com relação aos proponentes de sua criação. No artigo 9º do Estatuto, que trata dos objetivos da Fundação CAEd, indica-se que a instância poderá:

I - firmar contratos, convênios, acordos, termos de parceria ou outros ajustes, com pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas ou privadas, mantendo com estas permanente e ativo intercâmbio no país e no exterior [...] III - gerenciar contratos, convênios, acordos, termos de parceria ou outros ajustes com vistas à atender aos objetivos previstos nos respectivos instrumentos [...] V - contratar pessoas físicas e jurídicas, visando ao seu funcionamento e a consecução dos seus objetivos. (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 5-7).

A partir artigo 11 delimita-se o patrimônio¹⁴⁰ da Fundação CAEd e estabelecem-se as possíveis origens de seus recursos financeiros. Sobre estes últimos, afirma-se que podem ser obtidos de diferentes maneiras, a saber:

a) por produção e comercialização de produtos, pelo recebimento de royalties e pela cessão de licença de fabricação dos referidos produtos a terceiros; b) por contratos, convênios, acordos, termos de parceria ou

¹³⁷ Os títulos do Estatuto da Fundação CAEd são: Título I: Da denominação, natureza jurídica, sede e duração da instituição; Título II: Do patrimônio; Título III: Da administração e da organização Título IV: Dos recursos humanos; Título V: Da prestação de contas; Título VI: Do regime orçamentário e contábil; Título VII: Do conflito de interesses; Título VIII: Das disposições gerais e transitórias.

¹³⁸ Os três capítulos pertencem ao Título I: Cap. 1: Da denominação; Cap. 2: Da natureza jurídica, sede e duração; Cap. 3: Da missão e dos objetivos institucionais.

¹³⁹ As três seções pertencem ao Título III: Seção I: Do Conselho de Administração; Seção II: Da diretoria executiva; Seção III: Do Conselho Fiscal.

¹⁴⁰ No inciso I do Art. 11, que aborda os bens móveis, imóveis ou direitos, aponta-se que estes são os “a) que adquiram ou venham adquirir; b) outros que lhe sejam destinados por doações, legados, contribuições, subvenções, auxílios de qualquer natureza, que venha a receber de pessoa física ou jurídica, de direito público ou privado, nacional ou estrangeira; c) imateriais tais como os decorrentes de patenteamento” (FUNDAÇÃO CAED, 2018a, p. 4).

outros ajustes de qualquer natureza firmados com órgãos governamentais, entidades e agências privadas nacionais ou estrangeiras; c) por rendimentos de aplicações de seus ativos financeiros e outros que compõem o seu patrimônio; d) por empréstimos ou financiamento junto a organismos nacionais ou internacionais; e) por outros que porventura lhe forem destinados. § 1º. Os eventuais excedentes financeiros serão obrigatoriamente investidos na realização dos objetivos da FUNDAÇÃO CAED. §2º. É vedada a distribuição dos bens, direitos ou de parcela do patrimônio da FUNDAÇÃO CAED, em qualquer hipótese, entre os seus funcionários, conselheiros, diretores ou doadores, inclusive em razão de desligamento, retirada ou falecimento destes. §3 A alienação, oneração, arrendamento ou permuta dos bens integrantes do patrimônio da FUNDAÇÃO CAED somente poderá ser efetivada após a anuência do Ministério Público, desde que se revelar útil ou necessária à consecução dos objetivos da mesma, ficando também condicionado à aprovação prévia do Conselho de Administração. Art. 12. Os bens, direitos e rendas da FUNDAÇÃO CAED somente poderão ser utilizados na realização de sua missão e objetivos institucionais, permitida, porém, sua vinculação, arrendamento ou aluguel, observadas as exigências legais e deste Estatuto. Art. 13. No caso de extinção da FUNDAÇÃO CAED seu patrimônio será incorporado ao patrimônio da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 5).

Os dois artigos em questão (9º e 11) descrevem os objetivos do CAEd e as mediações necessárias para alcançá-los. Entre essas mediações, vemos um conjunto de situações muito afeitas ao *know how* empresarial, inclusive ligadas à esfera de reprodução ampliada do capital em sua face financeirizada, quando é mencionado o rendimento de aplicações de seus ativos financeiros, empréstimos e financiamentos tomados de OMs. Sobre este ponto, é possível verificar nos Anexos E, F, G e I, que, nas planilhas com as receitas do CAEd nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2015, constam vultuosos recursos oriundos do BM e da Unesco, desmontando boa parte dos argumentos do parecer apresentado ao Consu, que buscavam diferenciar a atribuição de uma Fundação da de uma OS.¹⁴¹ Complementando o debate, localizamos no Artigo 17 a composição da Diretoria Executiva¹⁴² e do Conselho de Administração da Fundação CAEd. No dispositivo, verificamos que, enquanto a

¹⁴¹ Cabe-nos destacar que, conforme verificado nos anexos desta tese, os valores recebidos dos OMs citados já ocorriam anteriormente ao processo de criação da Fundação CAEd, ou seja, como Centro de Avaliação, o CAEd já contraía financiamento com esses organismos e, de forma indireta, trazia financiamento privado para a UFJF.

¹⁴² No art. 27, informa-se que “O Diretor Geral será eleito pelo Conselho de Administração, por maioria absoluta de votos, em sessão convocada para esta finalidade, para um mandato de quatro anos, admitida a recondução” (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 10). É apontado, no mesmo artigo, que, para esse cargo, deverá ser eleito “[...] um profissional com atuação relevante na área de gestão e avaliação da educação pública e reconhecida liderança” (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 10). Interessante notar que entre as suas atribuições estão as prerrogativas de autorizar despesas, promover pagamentos e assinar convênios, bem como de representar a Fundação CAEd em juízo ou fora dele. Atualmente, em 2022, a diretora-geral da Fundação CAEd é Lina Kátia Mesquita de Oliveira, que também é vice-presidente da Abave.

primeira é composta por um Diretor Geral e dois diretores adjuntos, para o segundo são indicados 11 membros com “[...] notória capacidade e histórico de contribuição na área de gestão e avaliação da educação e reconhecida idoneidade moral” (FUNDAÇÃO CAEd, 2018, p. 6). Seis membros são indicados e aprovados pelo Consu/UFJF, um membro pelo Consed e um membro pela Undime. Três membros são eleitos pelos demais integrantes do Conselho, dos quais de pelo menos um exige-se que seja membro da Abave. Essa composição, ainda que sem elementos comprobatórios, permite-nos inferir certa influência do CAEd, para que venha a ser escolhido pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação para estruturar a avaliação de suas respectivas Redes de Ensino, uma vez que conta com um membro da Undime e outro do Consed no seu Conselho de Administração, reforçando a aliança com tais órgãos. Outro fato relevante sobre essa composição é a capacidade aglutinadora da Abave em torno dos operadores da Rede de ALE. Abordaremos melhor suas conexões em nosso estudo de redes, no quinto capítulo, mas, desde já enfatizamos a penetrabilidade política dessa associação.¹⁴³ Na sequência, já no Art. 24, especificamente em seu parágrafo 3º, aponta-se que “Os membros do Conselho de Administração não podem ser contratados pela Fundação CAEd quando no exercício da função e até dois anos após a conclusão de seus mandatos” (FUNDAÇÃO CAEd, 2018, p. 9). Interessante notar que essa quarentena, que comumente regula as idas e vindas entre iniciativa privada e órgãos públicos, sobretudo em funções gerenciais de empresas estatais e órgãos do Poder Judiciário, é aplicada aqui com relação ao ingresso desses quadros na Fundação CAEd.

Ressaltamos que a relação exposta revela certa simetria com as alternâncias mencionadas, ao estabelecer que os cargos no Conselho de Administração são ligados, em alguma medida, à noção de público, ao passo que a contratação da Fundação CAEd pertenceria ao campo do privado. Nesse sentido, soma-se como elemento adicional o fato de que a configuração do aparato jurídico para criação da Fundação CAEd trata-se de mais uma expressão do avanço do privado sobre o público na agenda do capital sobre a educação brasileira.

¹⁴³ Ao pesquisar o *site* da Abave, localizamos a X Reunião da Abave, cuja temática foi a ‘Avaliação Educacional no Brasil: o desafio da qualidade’, realizada em São Paulo, SP, de 28 a 30 de agosto de 2019. Os parceiros do evento foram: Avalia Educacional, CAEd/UFJF, Cebraspe, Fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio, FGV, Fundação Maria Cecília Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vanzolini, Fundação Vunesp, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Itaú Social e Movimento ‘Todos pela Educação’.

Outros pontos relevantes com relação ao Estatuto são verificados na gestão dos recursos humanos acerca dos mecanismos de prestação de contas e do regime orçamentário contábil. Com relação aos recursos humanos, no artigo 35, o Estatuto define que a contratação dos trabalhadores da Fundação CAEd é feita sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Sobre os mecanismos de prestação de contas, o artigo 37 fixa os prazos e os principais elementos que devem ser levados ao conhecimento do Ministério Público.¹⁴⁴ Já com relação às finanças, os artigos 42 e 43 apontam que:

Art. 42. A FUNDAÇÃO CAEd só poderá manter em caixa numerário estritamente necessário à realização de pagamentos, bem como conservar, em conta bancária, as importâncias destinadas ao cumprimento das obrigações em curto prazo.

Parágrafo único: As demais disponibilidades financeiras **deverão ser aplicadas em operações financeiras** que se revistam de segurança, rentabilidade e liquidez.

Art. 43. A escrituração contábil deverá abranger todas as operações financeiras, sendo que as receitas e despesas deverão ser contabilizadas com base no regime de competência.

Parágrafo único: Quando for o caso, a receita oriunda de investimentos ou débitos decorrentes de empréstimos deverá ser contabilizada, mensalmente, distinguindo-se a amortização do principal, correção monetária, juros e demais acessórios do crédito ou débito (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 15-16, grifo nosso).

Compreendemos que, dos três pontos elencados, dois tornam-se fundamentais na análise do desdobramento que causam, bem como da possibilidade de estarem relacionados à esfera da reprodução ampliada do valor. Se, por um lado, na condição de organização privada, a contratação de trabalhadores pelo regime Celetista dissocia-se da forma contratual dos demais trabalhadores da universidade, que é dada via regime estatutário, quando os respectivos parágrafos únicos dos artigos 42 e 43 apontam para a possibilidade de as disponibilidades financeiras serem aplicadas em operações financeiras que garantam segurança, rentabilidade e liquidez, bem como mencionam receitas oriundas de investimentos e empréstimos, o que se coloca em questão é a condição da Fundação CAEd como um elo potencial para drenar o fundo público destinado à educação em favor da esfera financeira do capital portador

¹⁴⁴ É estipulado o prazo de seis meses seguintes ao término do exercício social para a prestação de contas ao Ministério Público. A prestação de contas conterá, dentre outros, os seguintes elementos: “I - balanço patrimonial; II - demonstrativo dos resultados do exercício; III - demonstrativo dos resultados apurados; IV - demonstração das origens e aplicações dos recursos; V - notas explicativas às demonstrações financeiras; VI - quadro comparativo entre a despesa realizada e a fixada, bem como a destinação de eventual superávit; VII - relatório pormenorizado das atividades da FUNDAÇÃO CAEd no período” (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 14).

de juros. Observemos que, ainda que toda a rentabilidade dos investimentos adotados viesse a retornar para os cofres da universidade, o simples fato de esse recurso do fundo público fazer um *tour* pela esfera financeira, dotando-se do capital portador de juros, já é condição suficiente para revelar como essa forma jurídica despretenhiosa em torno de uma fundação pode estar movimentando setores da economia totalmente alheios à educação. Por exemplo, a simples opção por um investimento de renda fixa em Letras de Crédito Imobiliário (LCI) ou Letras de Crédito do Agronegócio (LCA) colocaria o recurso da educação pública a serviço da valorização do valor na especulação imobiliária e no financiamento do agronegócio brasileiro.

No próximo capítulo, buscaremos articular essas questões com a mercantilização e mercadorização da educação, a fim de explicarmos como a educação, em especial a avaliação, vem sendo subsumida pela burguesia.

4.2 O ARCABOUÇO JURÍDICO-INSTITUCIONAL DA REDE DE AVALIAÇÃO

Nesta seção, apontaremos algumas das implicações jurídico-institucionais do que estamos chamando de *Rede da Avaliação*, de modo a contribuir com a caracterização do seu *modus operandi* e de como, na prática, evidencia-se a divisão de trabalho entre as organizações criadas. Desse modo, trabalharemos com o Relatório da CGU sobre o CAEd e a Fadepe, bem como com a Portaria da UFJF elaborada em ‘resposta’ ao referido relatório, para avaliarmos o processo. O documento-base com que trabalharemos nesta seção é o Relatório da Controladoria Geral da União sobre o CAEd, de 12 de agosto de 2016. A auditoria apurou informações do Convênio Siconv nº 769.286/2012,¹⁴⁵ no período de 02/05/2012 a 04/06/2013 (CGU, 2016), de modo a verificar se as atividades realizadas pela UFJF e

¹⁴⁵ Segundo a auditoria da CGU (2016, p. 14): “O Convênio nº 769.286/2012 A Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e a Fundação de Apoio e Desenvolvimento, Ensino, Pesquisa e Extensão – Fadepe pactuaram o Convênio nº 769.286/2012, no valor de R\$ 35.890.508,24, em 02/05/2012, tendo sido autorizada sua celebração pelo Pró-Reitor de Planejamento e Gestão em 04/06/2012. A vigência estipulada foi de 12 meses a contar da assinatura do instrumento”.

a Fadepe se adequariam ao art. 1º da Lei n 8.958/1994.¹⁴⁶ Sobre o objeto do convênio e a incumbência de cada partícipe, destacam-se os seguintes pontos:

O objeto do convênio constituiu-se no “apoio operacional e logístico da avaliação executada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da UFJF, em escala nacional, nos processos de produção e administração de banco de itens; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal de campo, e controle das atividades e produção das bases de dados, produção de materiais e realização de ações de divulgação e capacitação de diretores escolares” (Cláusula 1.1).

Na consecução desse objeto previu-se a conjugação de esforços dos partícipes, cabendo à Fadepe o gerenciamento do projeto, com suporte administrativo e finalístico, conforme o Plano de Trabalho integrante do convênio (Cláusula 1.2).

Na execução do convênio sob exame, ao CAEd competiu a fiscalização técnica, que compreendeu todas as ações de planejamento, acompanhamento e controle dos processos desenvolvidos e operacionalizados pela Fadepe (Cláusula 5.2.1), acompanhar a execução do convênio através dos lançamentos feitos no Siconv e realizar fiscalizações “in loco” (Cláusula 5.2.2), solicitar relatórios técnicos à Fadepe para acompanhamento da execução do objeto (Cláusula 5.2.2) [sic], recomendar ao coordenador ações, quando necessário (Cláusula 5.2.3) e auxiliar a Fadepe na confecção do relatório de cumprimento do objeto, integrante da prestação de contas (Cláusula 5.2.4).

Por outro lado, a Fadepe, fundação de apoio à UFJF constituída nos termos da Lei nº 8.958/1994, possuiu como principais atribuições, no âmbito do convênio, executar o Plano de Trabalho, manter e movimentar os recursos em conta específica, fornecer suporte técnico-administrativo ao trabalho desenvolvido pelo CAEd, assumir as obrigações salariais, encargos de natureza trabalhista e previdenciária decorrentes da utilização de recursos humanos e prestar contas dos recursos utilizados e os resultados obtidos no convênio (Cláusula 6.1). (CGU, 2016, p. 14).

O documento produzido pela auditoria da CGU possui um total de 152 páginas e se utiliza de um formato padrão para apresentar o objeto de constatação em que se verificam as irregularidades, as suas causas, as manifestações da UFJF, a análise da auditoria acerca dessas manifestações e as recomendações que sugere para sanar o problema identificado. A primeira das constatações é com relação ao objeto genérico do convênio em questão, caracterizado como convênio ‘guarda-chuva’, porque abarca uma gama de projetos e, assim, desvincula-se de projeto específico para cada pesquisa de avaliação da respectiva Rede Ensino (municipal, estadual ou de

¹⁴⁶ O art. 1º da Lei nº 8.958/1994 trata sobre: “As Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e as demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs, de que trata a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, poderão celebrar convênios e contratos, nos termos do inciso XIII do caput do art. 24 da Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, por prazo determinado, com fundações instituídas com a finalidade de apoiar projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos. (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)” (BRASIL, 1994).

avaliações de escopo nacional). É informado, na auditoria, em cronologia de datas, que

[...] que o plano de trabalho foi proposto em 04/04/2012, que o parecer do Gestor de Convênio (Pró-Reitor de Planejamento e Gestão) foi emitido em 26/04/2012, que o convênio foi assinado em 02/05/2012, e que os contratos foram firmados em datas posteriores, à exceção do Contrato nº 007/2012, não haveria como definir os quantitativos das metas de forma adequada. Portanto, as metas do Convênio nº 769.286/2012 foram estabelecidas sem que houvesse elementos que pudessem embasá-las, caracterizando seu objeto como genérico, desvinculado de projeto específico. Tal fato contraria o disposto no art. 25 da Portaria Interministerial MPOG/CGU nº 507, de 24/11/2011, e o disposto no § 1º do art. 1º da Lei nº 8.958, de 20/12/1994 (CGU, 2016, p. 21).

Tal situação agrava-se diante da reincidência de questões já abarcadas em outras auditorias, inclusive com recomendações próprias da CGU. Em razão da Auditoria Anual de Contas da UFJF do exercício de 2009, a CGU recomendou que a UFJF se abstinhasse de celebrar com a Fadepe um único convênio para gerenciar avaliações em larga escala decorrentes de contratos distintos, firmados entre o CAEd/UFJF e os governos demandantes dos serviços. No documento é exposto que, embora os registros no Sistema de Convênios do Governo Federal (Siconv) demonstrem que, após tal recomendação, cinco convênios foram feitos de forma individualizada, a UFJF retornou ao modelo 'guarda-chuva' anterior.

Quando instada a se manifestar, a UFJF, por meio do pró-reitor de Planejamento respondeu que o objeto e as metas propostos nos convênios firmados, objetos da referida auditoria, diferiam significativamente dos que haviam sido citados anteriormente e, portanto, estariam adequados à recomendação da CGU. Sobre tal situação, a lfes afirmou que, nesses convênios anteriores,

[...] o objeto era dar suporte à execução das atividades específicas de um programa estadual de avaliação. O que muda nos anos mais recentes é o objeto do convênio, que se desprende das ações específicas de um programa estadual de avaliação e adota um plano de trabalho orientado para dar suporte aos processos e produtos da pesquisa de avaliação da educação básica. De fato, a expansão da pesquisa de avaliação implicou mudanças no próprio modo de conduzi-la, tornando-se artificial e indefensável a separação das ações entre estados, atribuindo a sua execução à avaliação de uma rede de ensino particular. **A proposição de uma pesquisa de avaliação em escala nacional, com o apoio dos entes federados, descreve muito melhor os fatos, o que efetivamente é feito pela Universidade, do que a superposição de quinze ou mais convênios singulares, cada qual versando sobre uma rede de ensino.** A discriminação das atividades por estado seria arbitrária, pois as ações de fato se integram no desenvolvimento de tecnologia que se utiliza indiscriminadamente em qualquer rede de educação básica que venha a participar do projeto (UFJF *apud* CGU, 2016, p. 23, grifo nosso).

Adentrando ainda mais na exposição acerca dessa dimensão escalável, na qual o argumento da UFJF ancora-se, é exposto que

O desenvolvimento dos instrumentos de avaliação: quando a UFJF iniciou a pesquisa nesta área, em 1997, as dimensões das atividades então empreendidas não proporcionavam as condições necessárias para a construção e administração de um banco de itens. E assim foi por mais de uma década. Neste período, traduzia melhor o processo de trabalho a perspectiva de que se elaboravam itens para compor os instrumentos de avaliação aplicados em uma rede singular. Há algum tempo os instrumentos de avaliação do desenvolvimento cognitivo são construídos por meio da seleção de itens de um banco, conforme o desenho aplicado à pesquisa. **Portanto, não se elaboram itens de teste para a avaliação de competências de leitura, matemática ou ciências destinados a uma rede específica, mas para compor um banco de itens de avaliação da educação básica, idealmente cobrindo o conjunto de habilidades que o estudante deve desenvolver ao longo dos doze anos de educação básica.** A título de ilustração, vale lembrar que o grande obstáculo que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) enfrenta, instituição federal responsável pela edição anual do ENEM, para ampliar a frequência dos exames é a indisponibilidade de um banco de itens adequado a esta finalidade. Com um banco de itens os interessados em fazer o ENEM, em qualquer parte do país, poderiam agendar a aplicação do teste de modo bastante flexível. Os itens que compõem um banco são calibrados por meio de um pré-teste e podem ser utilizados conforme as necessidades da pesquisa de avaliação aplicada a uma população estudantil singular. A elaboração de itens é o objeto da meta 1 de ambos os convênios e é fácil constatar a artificialidade de se decompor a meta entre redes de ensino, visto que os métodos utilizados na pesquisa de avaliação contemporânea baseiam-se no princípio oposto: assegurar a comparabilidade dos resultados alcançados pelos estudantes no tempo e no espaço por meio do uso repetido e entrelaçado de itens de teste calibrados (CGU, 2016, p. 23, grifo nosso).

Ambos os excertos são muito transparentes em demonstrar que os coordenadores do CAEd, avaliados pela Pró-Reitoria de Planejamento da UFJF, não seguiram a recomendação da auditoria anterior de modo bastante consciente, uma vez que mostram que as intencionalidades postas não diziam respeito a um projeto de pesquisa, como deveria ser da alçada de um núcleo acadêmico, mas sim a produção de um banco de itens com capacidade ‘industrialmente’ escalável, com capacidade de atingir outras tantas redes de ensino. A própria análise do Controle Interno no documento reafirma que a condição posta na argumentação da Pró-Reitoria reforça a ideia de que o objeto do convênio foi definido para se adequar “[...] a qualquer potencial cliente do CAEd com interesse em contratar a prestação de serviços de avaliação dos processos relacionados à educação” (CGU, 2016, p. 33). Nesse sentido, a auditoria (CGU, 2016) indica que, embora possam até possuir objetos similares, cada contrato possui metas e prazos próprios e, desse modo, fez novamente um conjunto de seis recomendações para que a UFJF e a Fadepe

passassem a celebrar convênios individualizados com cada Rede de Ensino, inclusive constando de forma clara as atribuições e responsabilidades pertinentes à universidade e à fundação de apoio.

Na continuidade da auditoria, nova constatação é apontada, desta vez com relação ao fato de a coordenação de atividades do CAEd¹⁴⁷ ser realizada por funcionários da Fadepe, o que é incompatível com uma Autarquia Federal, devido às relações trabalhistas destes trabalhadores, contratados pelo regime celetista. Tratando-se de uma Autarquia Federal (a Universidade e, por consequência, o CAEd, núcleo acadêmico da UFJF), tal fato constituiu uma violação constitucional (art. 37, inciso II, da CF/88), visto que tais postos de trabalho deveriam ser ocupados por servidores públicos, após concurso público de provas e títulos, obedecendo ao Regime Jurídico Único previsto na Lei nº 8.112/1090.

Nas manifestações da UFJF à auditoria, afirma-se que não há cargos no CAEd e que a estrutura da Fadepe, de fato, fornece o pessoal de suporte aos projetos do CAEd. A Ifes confirma que alguns destes trabalhadores, responsáveis por áreas de atividades relevantes na pesquisa de avaliação, foram designados por coordenadores setoriais do núcleo acadêmico. É informado ainda que, na função exercida por esses funcionários da Fadepe, não há qualquer atuação em atividades privativas de servidores públicos efetivos da UFJF. Entretanto, quando o assunto é o modelo de convênio único com a Fadepe, para dar suporte operacional e logístico à Pesquisa de Avaliação, a UFJF afirma que esta decisão somente veio a ratificar uma situação já posta na prática: que a pesquisa havia se convertido em um único e grande projeto de pesquisa na área da educação e que, portanto, não haveria “[...] qualquer fundamento técnico ou administrativo para a adoção de uma política de contratação e alocação de pessoal de suporte segmentado para cada rede de educação básica participante” (CGU, 2016, p. 42). Especificamente com relação às Coordenações do CAEd, a manifestação da UFJF sustenta que

As chamadas coordenações do CAEd, citadas no texto com os questionamentos desta Solicitação de Auditoria, não são órgãos da Universidade. Com o tempo, as equipes responsáveis por áreas do suporte

¹⁴⁷ O documento da auditoria, dentre os profissionais celetistas, destaca os ocupantes dos seguintes cargos de coordenação no CAEd: a Coordenação do CAEd, Coordenação do Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), Coordenação de Material Didático (CMD), Coordenação de Operações de Avaliação (COA), Coordenação de Processamento de Documentos (CPD), Coordenação de Produção Visual (CPV), Coordenação de Suporte (CSU), Coordenação de Suporte Acadêmico (CSA) e Coordenação da Unidade de Sistemas de Gestão (USG).

prestado pela Fundação receberam a denominação de coordenações setoriais e a organização do suporte à pesquisa de avaliação se traduziu num organograma. Contudo, nada deve obscurecer o fato de que essas equipes realizam atividades de suporte operacional e logístico. O organograma não tem por objetivo propriamente designar cargos do CAEd, pois efetivamente estes cargos não existem, mas apresentar a forma como se organiza o suporte prestado pela Fundação para a execução da pesquisa de avaliação. Não há em qualquer uma dessas equipes profissionais que exerça atividade privativa de servidores efetivos da UFJF.

Não há professores e pesquisadores, nem quem desempenhe qualquer função acessória, técnica ou de qualquer outra natureza, vinculada à administração universitária. As suas funções não ultrapassam os limites do suporte operacional e logístico.

O fato de o projeto Pesquisa de Avaliação, ou o projeto CAEd como é denominado informalmente na própria FADEPE, dar origem a uma estrutura mais complexa em que certas funções recebem o nome de coordenações não deve obscurecer as evidências de que integram as ações de suporte operacional e logístico de atividades de uma pesquisa de grande porte e que lutam para ter continuidade ao longo dos anos. Vale sempre dizer que nenhuma pesquisa de grande porte teria condições de ser executada com êxito por qualquer universidade federal do país sem o recurso às possibilidades de contratação de pessoal de suporte pelas fundações de apoio (CGU, 2016, p. 46).

No excerto acima, a UFJF assevera que o fato de esses órgãos receberem nomes de coordenações é uma circunstância meramente formal, para contemplar as operações de suporte operacional e logístico realizadas pela Fadepe, entretanto a própria auditoria faz menção a um “esclarecimento especial” a respeito da pesquisadora e coordenadora do CAEd (citando-a apenas com parte do seu CPF), argumentando que o regimento do CAEd permite a participação de pesquisadores não vinculados à UFJF. Trazendo uma breve explanação do seu currículo,¹⁴⁸ a UFJF indica que seria um caso exemplar para demonstrar o êxito das escolhas regimentais, visto que se trataria de uma “[...] extraordinária combinação entre a experiência profissional na educação básica e a especialização acadêmica em avaliação” (CGU, 2016, p. 46). Na manifestação da UFJF, ainda se afirma que a referida coordenadora foi eleita pelos pesquisadores do CAEd e, portanto, pertence ao órgão da universidade, mesmo que não pertença ao corpo docente da Ifes em questão. Nesse sentido, que o fato de ter sido contratada da Fadepe para coordenar as atividades referentes à avaliação não parece, à ótica da UFJF, um óbice para que a possa coordenar as atividades do Centro, tendo em vista, inclusive, que a Coordenação do

¹⁴⁸ “[CPF [omitido]] é doutora em educação, foi presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional por dois mandatos, entre 2008 e 2012. Atualmente, integra o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi professora da educação básica, diretora de escola, secretária municipal de educação [...]” (CGU, 2016, p. 46).

Projeto de Pesquisa de Avaliação compete a um professor da Faced/UFJF e teve todo rito universitário seguido.¹⁴⁹ Em síntese, a UFJF afirma que:

Este modelo de apresentação teve, tão somente, a pretensão de apresentar ao público o que o Centro faz e como o faz, sem a preocupação técnico-jurídica de separar as atividades de apoio operacional à pesquisa (promovidas primordialmente pela fundação), daquelas efetivamente desempenhadas pelos especialistas da Universidade, voltadas essencialmente à produção de know-how e de tecnologias das áreas da educação, avaliação e gestão educacional.

Diante dos apontamentos realizados pela CGU, informamos que a estrutura de apresentação organizacional será alterada no site e nas futuras publicações (CGU, 2016, p. 49).

Na sequência do documento de auditoria, na Seção de Análise do Controle Interno, a argumentação sustentada pela UFJF é fragilizada, pois passa-se a questionar as publicações oficiais do CAEd (como as Revistas do Sistema, etc.), nas quais muitos funcionários da Fadepe aparecem como integrantes do CAEd/UFJF e ocupantes da Coordenação-Geral do CAEd, da Coordenação de Análises e Publicações, da Coordenação de Instrumentos de Avaliação, da Coordenação de Medidas Educacionais, da Coordenação de Operações de Avaliação, da Coordenação de Processamento de Documentos e da Coordenação de Design da Comunicação. Ademais, menciona-se no documento que a funcionária da Fadepe, que no organograma ocupa a função de Coordenadora do CAEd é justamente a pessoa que consta como responsável pela instituição nas propostas financeiras que são apresentadas às entidades governamentais (governos estaduais e prefeituras municipais). Nesse sentido, a auditoria compreende que as manifestações apresentadas pela UFJF não podem ser consideradas suficientes para contrapor o conjunto de evidências levantadas, inclusive no que diz respeito à compatibilidade das atividades desenvolvidas pelos funcionários contratados pela Fadepe, conforme documento próprio, no qual são registradas as relações de equipes/colaboradores responsáveis pelas metas do convênio analisado. Ao final, em consonância com as legislações que regulam as Autarquias Federais e definem o Regime Jurídico Único, a auditoria recomenda que a UFJF não aprove mais convênios cujos objetos possam

¹⁴⁹ Nos termos da auditoria, “É importante, contudo, ressaltar que a coordenação do projeto Pesquisa de Avaliação compete ao Prof. [CPF [omitido]], da Faculdade de Educação da UFJF, tanto por designação do Reitor da UFJF, expressa no termo de convênio, quanto porque o projeto foi por ele apresentado à direção da Faculdade de Educação, como membro de seu corpo docente e desta forma tramitou na Universidade” (CGU, 2016, p. 47).

vir a ser caracterizados como suprimento de mão de obra para atividades de caráter permanente ou possam ser caracterizados como terceirização irregular.

Outra *constatação* da auditoria diz respeito à fragilidade na transparência e no controle dos processos seletivos para contratação de funcionários da Fadepe que desempenham funções no âmbito do Convênio analisado, inclusive com a ausência de um processo seletivo formal para a contratação de alguns destes. Quando instada a se manifestar, a UFJF, dentre outras questões, destaca que as contratações da Fadepe ocorrem não somente por processos seletivos mas também por meio da seleção de profissionais com notória especialização em suas áreas de atuação e que possuam condições de contribuir de modo relevante para o desenvolvimento da pesquisa em questão. Para o caso destes profissionais, haveria dispensa de processo seletivo. Tal fato agrava-se com a seguinte *constatação* da CGU de que o pagamento destes funcionários era feito com recursos financeiros oriundos da Conta Única da União, por meio do Sistema Integrado de Administração Financeira do governo federal (Siaf). Ao argumentar que não são todos os projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias de gestão educacional que recebem o apoio da Fadepe, a UFJF também não discrimina quais seriam estes outros projetos e demonstra ausência de formalização acerca dos limites das atribuições do CAEd e da Fadepe.

A última *constatação* da CGU refere-se ao pagamento de R\$ 862.246,49 (oitocentos e sessenta e dois mil, duzentos e quarenta e seis reais e quarenta e nove centavos) em despesas que não foram previstas ou que não possuem documentação comprobatória suficiente em relação aos serviços do Convênio em questão. De acordo com a auditoria, o coordenador do CAEd não tomou medidas suficientes para evitar a contratação de serviços não especificados no Plano de Trabalho, tampouco o pró-reitor de Planejamento, Orçamento e Gestão no que diz respeito ao controle interno do convênio. Dentre as questões identificadas, citam-se as seguintes: eventos em cidades sem que houvesse respaldo nos contratos que sustentam o Convênio nº 769.286/2012; pagamentos indevidos de passagem, de hospedagens e de postagens de material provenientes de/para estados não abrangidos pelo convênio e para outros projetos desenvolvidos pelo CAEd. Apesar de a UFJF justificar tais questões, a recomendação da auditoria foi para que a lfes adotasse as medidas administrativas necessárias para que a Fadepe realizasse o ressarcimento de R\$ 862.246,49, gastos com despesas não previstas no Plano de Trabalho do Convênio.

Ao final do documento, a auditoria descreve um conjunto de questões relacionadas à falta de transparência das partes envolvidas, concluindo que

A ausência de formalização deste projeto, elencando o papel de cada um dos atores, trouxe dificuldades para avaliar o devido enquadramento do Convênio nº 769.286/2012 aos preceitos estabelecidos no art. 1º da Lei nº 8.958/1994. Em face dos exames realizados, constatou-se que o Convênio nº 769.286/2012 caracteriza-se como convênio “guarda-chuva”, não sendo possível definir os quantitativos das metas de forma adequada em seu Plano de Trabalho. Foram identificadas atividades de coordenação sendo realizadas por funcionários da Fadepe atuando como se fossem servidores da Universidade. Decorrente de falhas de monitoramento/acompanhamento da execução do convênio, identificaram-se pagamentos de despesas ilegíveis que perfizeram o total de R\$862.246,49. Ademais, constatou-se o pagamento a pessoas físicas relacionadas ao objeto do Convênio nº 769286/2012, por meio do Siafi, sem comprovação de vínculo jurídico que sustente tais pagamentos, utilizando-se recursos financeiros oriundos da Conta Única, bem como o provisionamento de obrigações trabalhistas sem detalhamento dos fluxos financeiros e memória de cálculo em conta apartada à conta específica do Convênio nº 769.286/2012. (CGU, 2016, p. 151).

Em ‘resposta’ ao documento da auditoria, a reitoria da UFJF expediu uma portaria, na qual explicitou as regras de funcionamento do CAEd, sua relação com a Fadepe e as deliberações a partir das constatações e recomendações postas no relatório da CGU. É uma portaria suscinta, com apenas três artigos, dentre os quais destacamos o parágrafo segundo do artigo 1º, no qual se afirma que os objetos dos convênios/contratos deverão ser detalhados, com metas e recursos financeiros definidos, assim como as competências da UFJF e da Fundação de Apoio para o alcance das referidas metas, e também os critérios de transparência vigentes nas seleções da Fadepe. Por fim, no art. 3º, incumbe-se a coordenação do CAEd de assegurar

[...] que as atividades do Núcleo, relacionadas às coordenações específicas de atividades de ensino, pesquisa e de extensão, se houver, deverão ser executadas por servidores públicos efetivos previamente aprovados em concurso público, em observância ao disposto no art. 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988. (UFJF, 2016, p. 3).

É relevante destacar que, como desdobramento desse processo e por mecanismos próprios, o MPF, o Tribunal de Contas da União (TCU) e a CGU constataram problemas no funcionamento da Fadepe, que levaram ao conhecimento

do reitor da UFJF e do presidente da Fadepe à época.¹⁵⁰ Desse modo, o que se evidencia com o processo são mais do que constatações específicas, recomendações legais ou sanções criminais. Coloca-se em tela um *modus operandi* e uma divisão do trabalho que não são casuísticos, mas sim necessários para que a *Rede de Avaliação* ganhe ‘musculatura’ e escala. Não são os meios que determinam a sua finalidade, mas sim o contrário: a sua finalidade que é o motor para que se formulem as mais diversas arquiteturas jurídicas, a fim de que possa cumprir com aquilo a que se propõe. De mesma forma, não podemos afirmar que ganhar escala com o serviço em avaliação tem um fim em si mesmo ou que se trate da finalidade última que este processo desencadeia. Não obstante, podemos compreender, a partir das relações entre capital e trabalho, o que faz disso um requisito necessário para a constituição da *Rede de Avaliação*. Nesse sentido, o próximo e último capítulo versa sobre as finalidades e a estrutura dessa rede a partir dos processos de mercantilização e mercadorização da educação.

¹⁵⁰ Segundo o Portal Tribuna de Minas: “O ex-reitor da UFJF, Henrique Duque, e o diretor executivo da Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino (Fadepe), André Luiz de Lima Cabral, foram condenados pela Justiça Federal à prisão. No caso de Duque, o juiz da 3ª Vara Federal, Ubirajara Teixeira, estabeleceu pena de dois anos e um mês. Contra André, a punição é de um ano e quatro meses de reclusão [...] Ubirajara acolheu a denúncia apresentada pelo Ministério Público Federal (MPF) que acusa os dois condenados de não atenderem a diversas requisições para esclarecimento de fatos investigados em inquéritos civis públicos instaurados pela Procuradoria da República em Juiz de Fora. Um dos inquéritos apura “aparentes ilegalidades na transferência de recursos públicos da universidade para a Fadepe (ARBEX, 2016)”.

5 MERCANTILIZAÇÃO, MERCADORIZAÇÃO E FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: FINALIDADES DE UMA REDE DE AVALIAÇÃO NO PAÍS

Neste quinto capítulo, apresentamos uma discussão teórica acerca das finalidades da constituição de uma Rede de Avaliação no país, relacionada ao processo de mercantilização e mercadorização da educação. Para tanto, procuramos destacar algumas parcerias-chave do Complexo CAEd e apresentar um estudo sobre a rede de intelectuais orgânicos, organizações e instituições ligadas à política de ALE, com o intuito de demonstrar como esta é subsumida pela burguesia e localizar contratos-chave que a ligam à dinâmica capitalista.

Nas últimas três décadas, o avanço da mercantilização da educação no Brasil esteve *na mira* da ofensiva burguesa, que, com forte aparato ideológico, apontava as políticas sociais como um câncer do orçamento público. As poucas expansões dos programas de combate à pobreza, com as chamadas “inclusões dos excluídos” (MARANHÃO, 2006), vieram acompanhadas da mercantilização das políticas sociais e serviram “[...] de discurso de legitimação para o avanço do capital sobre os ativos públicos e para o andamento das reformas neoliberais (MARANHÃO, 2006, p. 42-43).

Assim, organizamos o presente capítulo com um debate sobre os processos de mercantilização e mercadorização da educação, em especial os associados à política de ALE, localizando as parcerias e programas relevantes do CAEd, para demonstrar como os intelectuais orgânicos e APHs atuam em rede na formulação dessa política e se relacionam entre si. Participam simultaneamente em cargos públicos e na iniciativa privada, para exercerem seu controle por meio da política de ALE, em um processo de subsunção da educação à burguesia. Por fim, na terceira seção, apontamos alguns aspectos sobre como essa rede de avaliação tem se ligado à esfera financeirizada da economia

5.1 A MERCADORIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste tópico, tendo em vista as razões pelas quais se justifica a constituição de uma Rede de Avaliação no país, pautamos nossas análises tendo como referência teórica os estudos de Motta e Andrade (2020) acerca do que as autoras categorizam como *empresariamento da educação de novo tipo*. Apesar de tecermos críticas ao uso de termos como *empresariamento/empresário*, pelo fato de não deixarem clara a

relação entre as classes fundamentais, entendemos que as autoras nos apontam caminhos pertinentes para pensarmos na rede de ALE no Brasil, em especial no Complexo CAEd, ao apresentarem os três eixos centrais de seu estudo, quais sejam: a mercantilização da educação, a mercadorização da educação e a subsunção da educação ao empresariado.

Antes de pensar especificamente na rede de ALE, cumpre-nos mencionar que essa atuação política orquestrada por parte da burguesia no âmbito da educação se dá em meio a uma conjuntura de forte concentração capital-imperialista, para a qual é imprescindível o apassivamento das massas populares nacionais, a fim de que se possa potencializar a extração de sobretrabalho (FONTES, 2010). Fontes (2010, p. 146) se utiliza da categoria capital-imperialismo para apontar que o capital se estrutura na capacidade que os países centrais do capitalismo possuem de submeter o resto do mundo ao

[...] predomínio do capital monetário, expressando a dominação da pura propriedade capitalista e seu impulso avassaladoramente expropriador [...]” (FONTES, 2010, p. 146) resultando [...] em modificações profundas do conjunto da vida social, que atravessam o universo das empresas, o mundo do trabalho, a forma de organização política, a dinâmica da produção científica, a cultura; enfim, o conjunto da sociabilidade. No entanto, aprofundam um traço intrínseco, permanente e devastador do capital, desde seus primórdios: sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social.

No Brasil, a modificação do ordenamento institucional criou a figura jurídica do ‘público não estatal’, instituída pelo governo FHC durante o projeto de reforma do aparelho de Estado. A educação é uma dessas importantes dimensões da vida social que foram capturadas por esse ativismo burguês. Seja com a finalidade de criar novos nichos de mercado ou de pensar na formação da força de trabalho, o que se evidenciou, na virada do século XX para o XXI, foi uma fortíssima capacidade técnica e dirigente desta classe, que fez com que o *ethos* burguês ganhasse força no cerne da política educacional a partir de um conjunto de ações desencadeado na sociedade, como: o Pacto Global, anunciado no Fórum Econômico Mundial de 1999; o Movimento

Brasil Competitivo, em 2001; e a criação do Movimento ‘Todos pela Educação’ e do Movimento pela Base Nacional Comum, em 2013.¹⁵¹

Nessa direção, Motta e Andrade (2020) afirmam que, com a proposta de resolver os problemas da educação brasileira (ainda que concretamente, na direção contrária, tenham aprofundado), esses diversos APHs atuam para subsumir a educação escolar à forma-mercadoria e à sua lógica. Seja pela centralidade no resultado imediato e na produtividade, seja pela expropriação de conhecimentos científicos, culturais e artísticos historicamente acumulados pela humanidade, esse ativismo burguês obstaculiza a possibilidade de os jovens, filhos da classe trabalhadora, acessarem e entenderem o funcionamento do mundo das coisas, da natureza e da sociedade humana. No que tange à docência, as autoras apontam para formas de cerceamento do trabalho docente e para uma desqualificação/requalificação da formação docente. Paralelamente a esses processos de desmonte, as empresas de EaD, livros, materiais didáticos e até mesmo esses APHs crescem em velocidade exponencial e às custas dos recursos financeiros do Estado, configurando assim o que seria o *empresariamento da educação de novo tipo*, o qual combina dialeticamente os elementos estruturais do desenvolvimento capitalista na periferia do sistema com elementos dinâmicos de ação de classe sobre a educação escolar.

Para entender os processos de mercantilização e mercadorização da educação, devemos retomar Marx (2017) e situar a mercadoria como determinação essencial do Modo de Produção Capitalista (MPC), compreendendo-a como “[...] a forma dominante do metabolismo social e [que] penetra o conjunto das manifestações vitais remodelando, à sua imagem, todas as formas de relação humana” (MOTTA;

¹⁵¹ Motta e Andrade (2020, p. 2) afirmam que esse ativismo burguês ou, em suas palavras, o ideário empresarial pode ser evidenciado “[...] no Pacto Global anunciado no Fórum Econômico Mundial em 1999. Tal pacto teve o propósito de formar e consolidar uma rede de vários setores da sociedade (governos, empresários, organizações não governamentais, sindicatos e associações acadêmicas) em prol da harmonização do sistema capitalista. Os empresários foram vistos como os agentes principais na adoção de políticas de responsabilidade social e sustentabilidade, a fim de conferir uma dimensão social à acumulação do capital. Em 2001, frações empresariais locais criaram o Movimento Brasil Competitivo, presidido pelo empresário Jorge Gerdau, com apoio do Banco Mundial e da ‘ressuscitada’ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional ([United States Agency for International Development] USAID), copatrocinado pela Merck Sharp & Dohme, pela Petrobras, e outras grandes empresas” (MOTTA, 2012, p. 125). Em 2006, grandes empresários e banqueiros criaram o Movimento Todos Pela Educação (TPE) e, de imediato, mostraram sua força política no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto n. 6094/2007). Em 2013, organizações como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e o TPE criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, que construiu e alavancou, em íntima relação com Estado estrito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reestruturadora da educação básica brasileira”.

ANDRADE, 2020, p. 4). Sua própria “objetividade fantasmagórica”, sobre a qual debatemos, imprime na consciência humana sua estrutura, do mesmo modo que a exploração da mercadoria força de trabalho, no processo de subsunção formal do trabalho ao capital, é ocultada enquanto fonte criadora de valor que alimenta a reprodução ampliada do capital. É também nesse processo que a adaptação física, cognitiva e psíquica dos trabalhadores se torna imperiosa, denotando a necessidade de que até mesmo “[...] algumas das qualidades psicológicas do trabalhador [sejam] [...] separadas do conjunto de sua personalidade e objetivamente colocadas em oposição a ela como coisa – uma mercadoria que pode ser adquirida via treinamento, disciplina, entre outros” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4-5). Transpondo o debate para o processo educativo, as autoras afirmam que este

[...] está intimamente vinculado a essa adaptação. Subjugado ao capital, além de fornecer pessoal devidamente treinado à maquinaria, torna-se mais um dos meios de disseminação da ideologia burguesa, induzindo tanto a perpetuação da exploração do trabalho como mercadoria quanto sua aceitação passiva. Em suma, serve à acumulação capitalista como meio de potencialização da produção de mais-valor e de apassivamento, logrando êxito em fazer com que a classe trabalhadora comungue de sua ideologia (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 4-5).

Nessa direção, tomando por premissa a afirmação de Marx (2017, p. 245) de que “O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico [...]”, torna-se indispensável pensar no caráter histórico que a educação assume no âmbito do processo de valorização do valor. Reconhecer o tempo de formação dessa mercadoria em específico coloca luz sobre o debate acerca da argumentação burguesa em defesa das formações acadêmicas/escolares, cada vez mais aligeiradas e de caráter cada vez mais instrumental:

Assim, anuvia-se a finalidade social do processo educativo, da mesma maneira que a forma mercadoria oculta que a troca é essencialmente uma relação entre atividades humanas. Noutros termos, a subsunção da força de trabalho à forma-mercadoria induz sua reificação, oculta o caráter humano e social de sua produção e abrange também seus processos subjacentes. Nesse meandro, o fato de que a educação é uma forma de reprodução social da existência, construída e operada diária e coletivamente, aparece aos seres humanos de modo turvo, sendo entendida antes como coisa produzida por outrem, de consumo obrigatório por parte daqueles que desejem ocupar um lugar no mundo do trabalho, receber um salário e galgar melhores condições de vida. Nesses moldes, a educação torna-se uma coisa que deve ser consumida pelo trabalhador, mas que somente tem utilidade vinculada à venda de sua força de trabalho. (MOTTA; ANDRADE, 2000, p. 5).

Concordamos com as autoras, que apontam para centralidade que a educação escolar assume na formação da força de trabalho, todavia reconhecemos que esta é também um *locus* de contradição. Se, por um lado, temos que a educação escolar é historicamente alvejada pela classe burguesa, a partir da imperiosa necessidade de amoldamento dessa força de trabalho, alinhada às exigências do processo de extração de mais-valor, sob a ótica da classe trabalhadora, no entanto, a educação também possui valor de uso. Seja para o desenvolvimento da capacidade criativa/imaginativa, seja como instrumento na luta organizada, ao fornecer os recursos de compreensão e intervenção na realidade social, a educação, mesmo nos marcos da sociabilidade capitalista, é expressão da luta de classes e da busca pela hegemonia na sociedade civil.

Assim, em um contexto de crise capitalista como o que vivemos nas primeiras décadas do século XXI, sobretudo em países periféricos do capitalismo, como o Brasil, não é mera casualidade ou espontaneísmo o recrudescimento de uma ‘onda conservadora’ como a que vemos ganhar centralidade no debate público sobre os rumos da política nacional. Por meio de projetos que sequer possuem a outorga legal, como o ‘Escola Sem Partido’,¹⁵² ou até mesmo dos que conseguiram avançar e serem aprovados/implementados, como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)¹⁵³ e a BNCC, a educação escolar cumpriu e cumpre um importante papel sistêmico para o apassivamento da classe trabalhadora. Desse modo, parece-nos nítida a ação da classe burguesa nesse processo, haja vista a busca por conferir caráter meramente instrumental a esse valor de uso específico, de modo que se obstaculize o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os quais lhe permitem fazer uma leitura crítica da realidade e, portanto, podem servir de ‘rastilho de pólvora’ para erupções sociais que contestem a ordem existente.

¹⁵² Atentando fortemente contra a liberdade de cátedra e sob o *lobby* de organizações ligadas a grupos empresariais, como é o caso do Movimento Escola Sem Partido, criado por Miguel Nagib, os projetos intitulados como “Escola Sem Partido” foram apresentados em diversas câmaras municipais e assembleias estaduais, com a finalidade de pretensamente instituir uma educação “neutra” para os estudantes no espaço escolar que não abordassem as chamadas “ideologia de gênero” e “doutrinações ideológicas”.

¹⁵³ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo do estudante no espaço escolar e incorporando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência curricular da Educação Básica.

Portanto, é na confluência de fatores objetivos e subjetivos acerca do processo de subsunção da educação à forma-mercadoria que Motta e Andrade (2020) afirmam constituir-se a *mercantilização da educação*. Creditando esse fenômeno, em boa parte, ao processo de formação social de um país periférico do capitalismo, no qual a sociedade burguesa erigiu-se por via de uma revolução não clássica, as autoras apresentam as particularidades que caracterizam os processos educacionais brasileiros:

Historicamente, perpetuam-se os privilégios dos setores privatistas e religiosos sobre a educação pública; suas condições estruturais mínimas, a resistência ao investimento público na educação pública e a dualidade educacional estrutural que priva grande parte da classe trabalhadora do acesso à escola e/ou à cultura e aos fundamentos das ciências (SAVIANI, 2013). Nesse sentido, grande parte dos trabalhadores é excluída do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como das decisões políticas, de modo que, não ao acaso, o Brasil apresenta atraso secular na universalização do acesso à educação.

Assim, pode-se dizer que a educação escolar mercantilizada no Brasil apresenta, majoritariamente, baixos valores de uso para o trabalhador – pela histórica privação do acesso às bases dos conhecimentos elementares e científicos; pela dificuldade concreta dos trabalhadores de adentrarem o mercado de trabalho formal; e/ou pelas ocupações disponíveis, concentradas nos setores secundário e terciário e em cadeias produtivas de baixo valor tecnológico. No que tange os aspectos estruturais da formação social brasileira, pode-se dizer que, apesar das deficiências do campo educacional, o valor de uso da força de trabalho para os capitalistas manteve-se elevado, uma vez que essa educação é compatível com a maioria das ocupações brasileiras (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6).

As autoras argumentam que, no Brasil, desde a década de 1990, os imperativos da reestruturação produtiva do capital e as consequentes transformações no mundo do trabalho passaram gradativamente a exigir um trabalhador cada vez mais flexível, que domine o básico da língua portuguesa e da matemática, sobretudo resiliente, no tocante ao componente socioemocional desejado. De forma mais específica, Küenzer (2005, p. 4) assevera que

[...] esta nova forma de organização e gestão do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais.

Pensar nessa organização e gestão da produção leva-nos a pensar nas demandas de qualificação da força de trabalho. Desse modo, partindo do pressuposto marxiano de que o valor de qualquer mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho dispendido para sua produção, o estreitamento curricular propiciado na

formação e a ênfase no componente socioemocional para naturalizar os efeitos dessa maximização da exploração são duas faces de uma mesma problemática, que, sob a ótica burguesa, visa à desqualificação do processo de formação, ao seu barateamento, à redução do tempo de trabalho socialmente necessário para produção/formação dessa mercadoria específica.¹⁵⁴ Nessa disputa pela captura das subjetividades, a própria dimensão apassivadora ganha um contorno curricular no contexto escolar, com as competências socioemocionais,¹⁵⁵ e configura-se como mais um elemento para que se crie um ambiente de corresponsabilidade pelos efeitos deletérios que a nova organização produtiva coloca no horizonte.

[...] a expansão do acesso à educação precarizada e pulverizada vem contribuindo, de um lado, para “capacitar” o exército de reserva e pressionar os salários para baixo e, de outro, para aligeirar os processos formativos, concorrendo para o rebaixamento do valor da força de trabalho. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6).

Em síntese, o que as autoras enfatizam é que a “[...] subsunção da educação à forma-mercadoria é, pois, indissociável da sua subsunção à lógica da lucratividade” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 6). Nessa direção, a *mercantilização da educação* é síncrona à *mercadorização da educação*, dada por meio de processos de abertura de determinados nichos de mercado educacionais, como material estruturado, avaliações e até mesmo sistemas de ensino, que, ao fim, escorados nos mantras da *qualidade da educação e/ou eficiência econômica*, drenam o fundo público para a classe burguesa. Expressão máxima desse processo de expansão da mercadorização da educação no Brasil e do avanço de frações burguesas sobre a educação, as grandes corporações educacionais, como a Kroton (atualmente Cogna) e o Grupo Positivo, por exemplo, alimentam o processo de financeirização da educação, pois possuem capital aberto na Bolsa de Valores. De um modo geral,

[...] a expansão dos nichos de mercado vem sendo acelerada em conjunturas específicas, inclusive como movimento de resposta às crises capitalistas –

¹⁵⁴ Ainda que possa haver contra-argumentações dentro do referencial teórico marxista, por exemplo, o caso da Reforma do Ensino Médio, que ampliou a carga horária dessa etapa de ensino, Motta e Andrade (2020) explicam que o que se expandiu não foram propriamente os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, pensando-se na formação da juventude (português, matemática, geografia, história etc. tiveram sua carga horária reduzida em 25%), mas sim a formação precarizada.

¹⁵⁵ Segundo Lima (2018a, p. 23), a definição das competências socioemocionais, tão em voga nas atuais reformas educacionais, como a BNCC, é orientada pela OCDE e “[...] baseada no Modelo dos Cinco Grandes Fatores, o *Big Five*, um sistema de classificação de traços da personalidade que distingue cinco categorias de modo abrangente: Extroversão; Amabilidade, Conscientização; Estabilidade emocional; e Abertura a novas experiências”.

seja como movimento contratendencial à queda na taxa de lucro, seja como meio de aliviar as pressões da sobreacumulação e/ou de proporcionar o escoamento das mercadorias. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 7).

No que tange ao nosso objeto de estudo, a Rede de Avaliação em Larga Escala, emerge do mesmo processo de subsunção à forma-mercadoria e do seu impulsionamento para a criação de nichos de mercado educacionais. Esse movimento pode ser evidenciado tanto pela *ontologia* que embasa as próprias avaliações, a qual se coaduna com a manutenção do *status quo* capitalista (ZANARDINI, 2008), quanto pela criação de determinados mercados educacionais pela própria ALE ou que por ela são alimentados.

Assim, sem nos determos na dimensão didático-pedagógico, que não é o foco de nossa tese, compreendemos que as Políticas Educacionais de ALE são parte fundamental para a formação da força de trabalho, a partir da sua estreita ligação com as políticas curriculares, portanto sustentam-se no mesmo debate sistematizado nesta seção. No que diz respeito a uma maior incursão empírica no processo de *mercantilização e mercadorização* da educação por meio da avaliação, debateremos nas próximas subseções algumas parcerias e processos que envolvem o Complexo CAEd, os quais contribuem para evidenciar esse processo.

5.2 AS PARCERIAS DO CAED

Para esta subseção, tomamos como base as informações publicadas no *site* oficial do CAEd (<https://institucional.caeddigital.net/>) no ano de 2021. De pronto, um fato nos chamou a atenção: diferentemente dos outros endereços eletrônicos desativados da instituição, este não apresenta nenhuma menção institucional em seu endereço eletrônico, nem à UFJF, nem à extensão *org.*, tampouco algo parecido com o tradicional *gov.br*.¹⁵⁶ Em sua página inicial, deparamo-nos com o título “Vamos fazer algo notável juntos?”, no qual é feita uma apresentação situando o CAEd. Para além das atividades ligadas à avaliação em larga escala, que já reconhecíamos por

¹⁵⁶ Obtivemos a informação, em nossa pesquisa, de que a base do sistema de informação da UFJF se mostrava insuficiente, fundamentalmente por dois motivos: i) o volume de dados operados com os sistemas de avaliações, que levava os coordenadores a requererem mais espaço virtual; ii) o fato de as operações serem realizadas por trabalhadores celetistas contratados pela Fadepe, o que poderia comprometer a integridade e segurança do sistema. Assim sendo, a partir do momento que o Complexo CAEd teve sua receita ampliada, como vimos no capítulo anterior, passou a alugar um espaço fora do *campus* da UFJF e criou um sistema de informação próprio.

pesquisas anteriores, o escopo de atuação da instância se estendeu para “[...] formação de gestores e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar” (CAED, 2021). Outro ponto relevante quando pensamos nas finalidades educativas a que se propõe o CAED é relação ao seu objetivo, que, independentemente de como se dê sua atuação, buscaria “[...] garantir a todas as crianças e a todos os jovens o direito de aprender” (CAED, 2021).

Na mesma página, há um vídeo institucional, intitulado *CAEd - direito à educação*, no qual, nos primeiros momentos, afirma-se o seguinte: “[...] acreditamos que toda criança e todo adolescente têm o direito de aprender” (CAEd, 2021), dando mostras de que a concepção de educação do CAEd não apenas tem centralidade na ‘aprendizagem’ mas também a trata como sinônimo de ‘educação’, em consonância com OMs, que a abordam de forma semelhante em seus materiais. Prosseguindo com o vídeo, destacamos que, embora CAEd tenha ganhado notoriedade nacional com o advento do Ideb e do PDE, em 2007, é importante ressaltar que a instância já existia desde 2001, decorrente do Lame, Lame que foi gestado a partir de incentivo do MEC como demonstrado.

Além de destacar a internacionalização, o vídeo citado se refere implicitamente à existência de uma Rede de Avaliação, ao mencionar que, “Ao longo desses 20 anos, construímos uma rede de colaboração em âmbito nacional e internacional, que nos permite desenvolver tecnologias e ações que contribuem para a melhoria da educação pública” (CAED, 2021). Em seguida, afirma-se que, “Graças ao nosso extenso histórico de pesquisa em avaliação, essencial para orientar as políticas públicas e os sistemas educacionais, podemos observar, mensurar e compreender os diferentes aspectos que compõem a educação do país” (CAEd, 2021).

Consoante ao título de aba, *CAED UFJF - Inovação aplicada à educação pública*”, e ao texto inicial da página, o vídeo afirma que, “Hoje, além da avaliação em larga escala e da avaliação formativa, formamos gestores educacionais e desenvolvemos recursos, métodos e ferramentas que auxiliam as redes de ensino em um processo contínuo de inovação” (CAEd, 2021).

O narrador encerra o vídeo com as seguintes palavras: “Com essas frentes de atuação, ajudamos a abrir os caminhos para uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros. É nesta caminhada que nos encontramos. Unidos no ideal da educação para mudar o mundo” (CAEd, 2021). Identificamos nesse encerramento, de forma perceptível, uma tentativa de construção de consenso com os interlocutores

(parceiros e potenciais parceiros) em torno de concepções messiânicas da educação e da ALE como condições para resolver os problemas educacionais e sociais.

O link denominado *Plataforma CAEd* exibe um vídeo de abertura,¹⁵⁷ um texto explicativo inicial e uma descrição sobre os quatro modelos de atividade oferecidos pela Plataforma. Veiculando a ideia de professor-gestor, amplamente difundida nos governos de FHC (1994-2002), quando Guiomar Namó de Melo estava no CNE e assessorava o BM simultaneamente, observamos que o texto explicativo inicial apresenta um preâmbulo alinhado à defesa da avaliação e do monitoramento como condição necessária para que professores e gestores possam resolver problemas relacionados à aprendizagem. Em seguida, apresenta-se a Plataforma Caed como solução que se adapta a cada contexto,¹⁵⁸ bem como as atividades e avaliações que podem ser ofertadas, inclusive pelo celular:

¹⁵⁷ Como o vídeo anterior, que inicia com uma fala sobre a qualidade da educação, este afirma o seguinte: “Para alcançarmos esse objetivo, partimos da premissa de que um bom trabalho de gestão da aprendizagem começa com informações confiáveis que nos permitam conhecer a qualidade da educação que oferecemos aos nossos estudantes. Isso significa saber se eles estão alcançando os resultados esperados, distinguir as habilidades do currículo que exigem o maior reforço em sala de aula e identificar quais estudantes necessitam de apoio e acompanhamento mais próximo. A avaliação educacional nos fornece informações importantes, como essas que compõem o mapa da rede, capaz de orientar o rumo do processo de aprendizagem e das estratégias de ensino, mas, para chegarmos aonde queremos, precisamos confiar nesse mapa e compreender as direções que ele nos dá. Por isso é tão importante aplicar atividades e avaliações de qualidade, acompanhadas do suporte necessário para um bom uso dos seus resultados. Essa é a proposta da plataforma de avaliação e monitoramento desenvolvida pelo CAEd. Uma plataforma que oferece quatro possibilidades de atividades e avaliações educacionais. Avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação da fluência em leitura e sequências digitais de atividades. Cabe às redes estaduais ou municipais escolher a quais delas irão aderir, de acordo com suas demandas e prioridades. Para um bom uso dessas ações, a plataforma oferece todo suporte necessário, como recursos que permitem a gestores e professores compreender as habilidades e os marcos de aprendizagem avaliados; programar, operar e monitorar as aplicações; interpretar os resultados alcançados pelos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas que visem à melhoria da aprendizagem. Tudo isso articulado com um desenvolvimento profissional de 90 horas, com certificação da UFJF. Esta é a Plataforma de Avaliação e Monitoramento do CAEd: um mapa da educação da sua rede de ensino”. (CAED, 2021)

¹⁵⁸ “Avaliação, monitoramento e melhoria da educação básica. Promover uma educação pública de qualidade a todos os seus estudantes é certamente o objetivo das Redes de Ensino do país. Para alcançá-lo, porém, professores e gestores precisam planejar e acompanhar ações que tenham como foco os principais problemas relacionados à aprendizagem. Por isso, a avaliação educacional é tão importante. A partir dela, conseguimos identificar onde devemos concentrar nossos esforços e verificar quais práticas geram os resultados esperados. A Plataforma CAEd busca apoiar redes públicas de ensino na aplicação e no uso de avaliações educacionais. Em um único ambiente, é possível aderir a diferentes tipos de avaliação, junto à divulgação acessível de resultados, orientações pedagógicas e desenvolvimento profissional” (CAED, 2021).
“Uma plataforma que se adapta à sua rede. Sabemos que cada rede de ensino possui as suas demandas. Por isso, a Plataforma CAEd foi construída com o intuito de adaptar-se aos diferentes contextos. Cabe a cada rede escolher quais ações e ferramentas irão compor o seu ambiente, de modo que o mapa da educação a ser construído esteja de acordo com o percurso necessário para a melhoria da aprendizagem” (CAED, 2021).

Avaliações Formativas: as avaliações formativas permitem que gestores e professores verifiquem a aprendizagem de seus estudantes nas principais habilidades esperadas em diferentes momentos do ano letivo. Trata-se de uma avaliação mais próxima do professor ou da professora, cujo resultado aponta para aquilo que deve ser priorizado e reforçado em sala de aula, de modo a orientar o planejamento pedagógico.

Avaliação Somativa: a avaliação somativa é aplicada ao final de um ciclo escolar importante, com o objetivo de identificar se as expectativas de aprendizagem foram cumpridas. Os resultados são divulgados na Plataforma com base em uma escala de proficiência, o que permite acompanhar a evolução da rede e da escola ao longo do tempo e realizar comparações. Desse modo, é possível construir um diagnóstico amplo e preciso, que oriente as políticas e as práticas do próximo ciclo escolar.

Avaliação da Fluência em Leitura: a avaliação da fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, a criança realiza uma leitura para um professor ou uma professora e tem o seu desempenho associado a um Perfil de Leitor. A partir daí, gestores e professores podem verificar como os seus estudantes se encontram em relação a uma dimensão essencial da alfabetização.

Sequências Digitais de Atividades: as sequências digitais são cadernos com atividades, disponibilizados de forma periódica, que o estudante pode resolver por computador ou smartphone, com o objetivo de reforçar as habilidades nas quais ele ainda apresenta dificuldades. Os resultados de cada sequência digital são divulgados na Plataforma para que o próprio estudante, junto ao professor ou à professora, possa acompanhar a evolução de sua aprendizagem no ano letivo. (CAED, 2021).

Na sequência, são apresentados o Desenvolvimento Profissional e o CAEd SisLame:

Desenvolvimento Profissional: o desenvolvimento profissional é composto por um itinerário formativo de 90 horas, dividido em três módulos, cujo percurso tem como objetivo capacitar gestores educacionais para um uso eficaz das avaliações e atividades disponíveis na Plataforma. A formação é toda realizada no ambiente digital e proporciona, aos seus concluintes, um certificado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

CAEd SisLame: O SisLame é um sistema de cadastro e organização de informações importantes para a gestão educacional. A partir dele, é possível fazer o controle dos dados administrativos da rede de ensino e de suas escolas, como, por exemplo, matrícula e enturmação de estudantes, registro e alocação de professores, emissão de documentos escolares, dentre outros. (CAED, 2021).

Tanto a formação quanto o CAEd SisLame indicam que o Complexo CAEd *acumula um conjunto imenso de informações sobre educação* ao reter consigo os dados e as experiências fornecidas pelas Secretarias de Educação. Dispersos, esses dados podem não ter muita utilidade, mas, em conjunto, podem indicar tendências e problemas que necessitam solução, demandando um nicho novo de mercado para este produto escalável. Na sequência, apresentam-se alguns recursos disponíveis

para as redes que aderirem à Plataforma CAEd, independentemente de quais avaliações venham a ser escolhidas ou aplicadas:

Orientações Pedagógicas: as orientações pedagógicas reúnem práticas que detalham caminhos promissores a serem seguidos por gestores e professores no ensino de habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes.

Habilidades Essenciais da BNCC: as habilidades essenciais da BNCC trabalhadas nas avaliações e atividades da Plataforma estão disponíveis aqui, onde também são detalhados os marcos de desenvolvimento fundamentais do percurso escolar do estudante.

Programação e cadastro das Atividades: o cadastro de estudantes, escolas e profissionais envolvidos na aplicação das avaliações da Plataforma são realizados neste ambiente, que também dá acesso aos testes e às ferramentas de correção e lançamento de resultados.

Monitoramento: o monitoramento do uso da Plataforma está disponível nesta seção, na qual gestores podem consultar indicadores de aplicação e correção de testes, de acesso à Plataforma e de participação no desenvolvimento profissional.

Guia das Avaliações: para cada Avaliação Bimestral ou Trimestral e Sequência Digital de Atividades, há um Guia correspondente, que traz uma descrição do perfil do teste aplicado e a resolução comentada dos itens, com os percentuais de acerto dos estudantes.

Acompanhamento dos Resultados: os resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações e atividades são divulgados na Plataforma por meio de diferentes indicadores. Esses dados são organizados desde o nível da rede até o do estudante, sendo visualizados de acordo com o perfil do usuário. (CAED, 2021).

Cabe-nos destacar que o foco recai sobre o acompanhamento dos resultados, e não mais sobre o aluno, denotando assim que o Complexo CAEd tem o compromisso com o lucro obtido pela venda da sua mercadoria, e não necessariamente com o monitoramento do aluno em alguma dimensão educativa. Já finalizando a página, a propaganda da Plataforma CAEd atesta o quanto a parceria com o CAEd pode deixar os dados dos estudantes, professores e gestores da rede contratante vulneráveis, haja vista a integração destes com a Plataforma. Com possibilidades que vão desde o envio dos dados administrativos da Rede de Ensino, para que a equipe do CAEd os insira na Plataforma, até mecanismos de cadastro manual por meio de formulários, o controle exercido pelo CAEd sobre esses dados o posiciona como um operador no mundo dos negócios do século XXI.

Prosseguindo com a análise, ao clicarmos no *link Sobre*, de imediato, aparece o *slogan* “Pensar, descobrir, conhecer” e um texto introdutório, que possui como título *Acreditamos que toda criança e adolescente tem o direito a aprender*, cujo subtítulo é

Avaliar é testar o direito fundamental que todo estudante tem de aprender. O texto aponta que

O CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais.

De modo a contribuir para a melhoria da educação das redes públicas de ensino do Brasil, dedicamo-nos, principalmente, ao desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional.

Se hoje somos referência em avaliação educacional, é porque contamos com uma rede de pessoas comprometidas com nosso ideal. Cada processo, solução ou tecnologia desenvolvida aqui é resultado de parcerias com estados, municípios e instituições, cujo trabalho se dá a partir do encontro de pessoas com diferentes formações e culturas profissionais que emprestam seus conhecimentos e talentos em prol da educação. (CAED, 2021).

A página em questão aborda especificamente o Complexo CAEd como centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, e não como o braço fundacional discutido no capítulo anterior. Seguindo a análise das informações presentes na página, o CAEd apresenta um item denominado *Avaliação Educacional*, no qual expõe sua concepção de avaliação por meio de quatro perguntas orientadoras:

O que é avaliação?

Avaliar é produzir informações sobre uma determinada realidade. Na escola, a avaliação está presente no cotidiano de professores que precisam, em diversos momentos, verificar o aprendizado dos seus estudantes. Para isso, valem-se de recursos como provas, trabalhos e fichas de observações. A partir das informações geradas por esses instrumentos, é possível determinar quais as ações necessárias para que crianças e jovens possam avançar com sucesso em seu percurso escolar.

O que é avaliação externa?

Geralmente realizada em larga escala, as avaliações externas têm como propósito principalmente a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a prestação de contas de redes e sistemas de ensino. Essas avaliações costumam ser organizadas a partir de um sistema de avaliação e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, em sua maioria, estudantes.

Por que avaliamos?

Os resultados das avaliações externas dão origem a indicadores que, quando analisados de maneira adequada, revelam se o nível de aprendizagem de nossos estudantes está próximo ou não daquele que desejamos. Esse tipo de informação é essencial para que as redes e os sistemas de ensino possam desenvolver políticas públicas baseadas em evidências e apoiar ações e projetos de gestores escolares e professores com foco nas principais dificuldades dos estudantes.

De que forma avaliamos?

Desenvolvemos diversos tipos de avaliação – somativa, diagnóstica, formativa – para diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, investimos em pesquisas com o intuito de aprimorar cada vez mais os instrumentos avaliativos produzidos, as metodologias a partir das quais

calculamos os indicadores de desempenho e as tecnologias utilizadas para a divulgação dos resultados. Alguns exemplos são os itens e as atividades digitais, as novas escalas de proficiência e as plataformas virtuais de avaliação e monitoramento. (CAED, 2021).

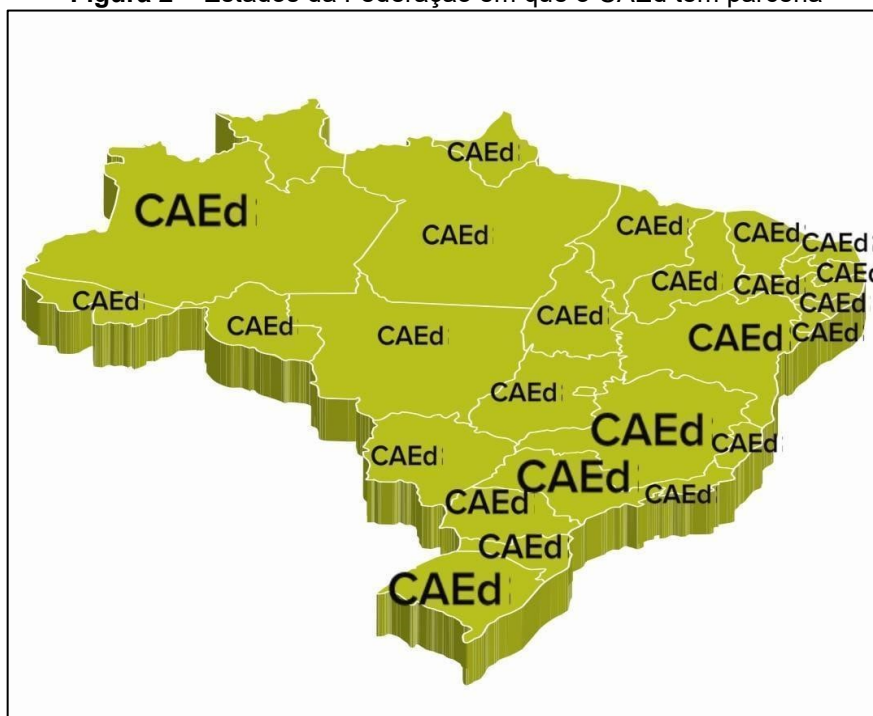
Fazendo uso de frases que evocam pertencimento e expressões como “nossos” e “estamos juntos”, o CAEd emite um canto de sereia,¹⁵⁹ a fim de mostrar que quer avaliar para melhorar a educação, mas, por outro lado, oculta a sua concepção de avaliação, ligada à prestação de contas (ou *accountability*), que, na instituição, é o eixo central. A ligação desta com as chamadas ‘políticas baseadas em evidências’ (abordada em nosso balanço) e o prognóstico para atividades que são desenvolvidas pelo próprio CAEd têm o tom de quem apresenta o problema ao mesmo tempo em que oferece a solução.

Como última informação da página, enaltece-se o CAEd como projeto da Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁶⁰ e apresenta-se uma lista dos projetos e parcerias envolvendo a instância entre os anos de 2012 e 2020, com os seguintes tópicos: avaliação estaduais (listam-se as redes estaduais contratantes em cada ano); avaliações municipais (listam-se as redes municipais); Avaliações Inep/MEC (Estudo Internacional de Progresso em Leitura, ou *Progress in International Reading Literacy Study* – PIRLS, Enceja, Pisa, Programa Mais Educação, Programa Mais Alfabetização, Olimpíadas do Ensino Médio, Saeb, ANA, Celpe-Bras, Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – Terce); cooperação (entidades privadas ou do terceiro setor, como: Associação Bem Comum, Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC, Educar pra Valer, além de fundações e plataforma de apoio à aprendizagem); Mestrado Profissional (listam-se os sistemas de avaliações das redes, fundações e universidades contratantes); SisLame (listam-se os sistemas de avaliações das redes); e desenvolvimento profissional (listam-se as redes).

¹⁵⁹ Fazemos alusão ao livro *Canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do ‘Terceiro Setor’*, de Carlos Montaña, o qual tece críticas aos projetos políticos de interesse do capital, em especial ao chamado ‘terceiro setor’, composto por ONGs, fundações privadas, Fasfils, etc., que fazem uso de terminologias ou conceitos oriundos da luta da classe trabalhadora, na tentativa de cooptá-la, fazendo analogia ao mito da sereia, que, com seu canto, seduzia os marinheiros, levando-os para o naufrágio e à morte em alto-mar.

¹⁶⁰ “Somos parte integrante da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Desde a nossa criação, em 2001, marcamos o cenário educacional brasileiro com importantes contribuições, cujo crédito se deve, principalmente, ao ambiente inovador de pesquisa e produção de conhecimento da universidade pública brasileira. Da cidade de Juiz de Fora, conquistamos o Brasil com a aplicação de avaliações e a implementação de tecnologias em redes de ensino de todas as regiões do país, bem como projetos e parcerias de nível nacional e internacional” (CAED, 2021).

Figura 2 – Estados da Federação em que o CAEd tem parceria



Fonte: elaborada pelo autor com dados da planilha de Receitas do CAEd, fornecida pelo Portal de Acesso à Informação (CAED, 2018), e do *site* oficial do CAEd (2021).

Coadunando-se com sua usual estética, para apresentar suas páginas, quando o assunto são as avaliações do CAEd, um novo slogan é apresentado: “Inovação ao encontro da educação pública”, mas, acompanhado de outras duas frases, de teor mais específico, alardeando o vínculo com a universidade pública: “Nós nascemos e continuamos nos desenvolvendo por meio da pesquisa de ponta” e “Somos parte da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o que nos permite estar sempre estudando e construindo novas tecnologias que contribuem para a melhoria da educação pública do país”.

Entendemos que essa afirmação não se trata uma questão discursiva de menor importância, pois, se verificarmos os momentos em que as figuras jurídicas do CAEd (Centro de Avaliação) e a Fundação CAEd aparecem, é possível inferir que o primeiro é evocado nos momentos em que é necessário dar maior legitimidade às suas ações, pelo fato de pertencer a uma Universidade Federal, enquanto a segunda opera na condição de reguladora burocrático-financeira, para ocupar determinadas entradas que uma figura ligada ao setor público não poderia ocupar.

A concepção de Avaliação em Larga Escala é explorada no material da página como um instrumento “Essencial para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares” (CAED, 2021), e

sua tecnologia é utilizada para elaboração, aplicação e divulgação de resultados de avaliações em formatos digital, impresso e híbrido. Nesse sentido, afirma-se que as avaliações fornecem informações qualificadas para tomadas de decisão:

Há mais de duas décadas, a avaliação educacional em larga escala ocupa posição de destaque no cenário nacional. Desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a avaliação educacional não apenas manteve-se longa, como foi capaz de desenvolver-se, expandindo-se do nível federal centralizado para os estados e municípios. Esse movimento pode ser observado com a criação, em especial a partir dos anos 2000, de inúmeros sistemas próprios de avaliação estaduais e municipais, muitos dos quais o CAEd participou do desenvolvimento e da implementação [...] A principal razão para a longevidade da avaliação em larga escala no cenário da educação brasileira está relacionada ao seu objetivo fundamental: fornecer informações qualificadas para tomadas de decisão em diferentes níveis educacionais, das secretarias aos professores em sala de aula. É por meio da avaliação educacional que gestores podem implementar, acompanhar e verificar o impacto de políticas públicas que tenham como foco os principais obstáculos que a rede enfrenta. Ao mesmo tempo, professores podem verificar, com maior precisão, as desigualdades de aprendizagem de suas turmas e, com isso, elaborar ações pedagógicas específicas. (CAED, 2021).

Quase antropomorfizando a avaliação, como se tivesse vida e vontade próprias, ao afirmar que esta “manteve-se longa” e “capaz de se desenvolver, expandindo-se”, tais características cumprem o papel de fornecer informações qualificadas para a tomada de decisão e de redirecionar as metas das unidades escolares. Nesse sentido, é interessante notar que os atributos fornecidos pelo CAEd também foram bastante explorados na literatura como a razão pela qual este instrumento seria imprescindível para as políticas públicas educacionais. Via de regra, seja pelos assim chamados ‘exemplos exitosos’ ou pelos que carecem de melhoria, a métrica da avaliação em larga escala tem servido para justificar ou demandar soluções de corte privatistas na educação, seja por meio do material estruturado/apostilado, seja por meio de formações continuadas para as Redes de Ensino, consolidando o CAEd como um braço fundamental para a existência de uma Rede de Avaliação que pode assumir até características industriais, como demonstrado de um modo muito explícito na imagem abaixo, do Centro Logístico do CAEd/UFJF:

Figura 3 – Centro logístico do CAEd/UFJF

Fonte: CAEd (2021).¹⁶¹

Com relação às parcerias, na página do CAEd/UFJF, veicula-se um novo *slogan* “Conectando pontos, construindo pontes” (CAEd, 2021). As parcerias são subdivididas conforme a esfera de alcance: nacionais, estaduais, municipais e internacionais, cada qual com a sua página específica. Em razão de sua relevância para nossa pesquisa, destacamos as parcerias nacionais: Aprender Valor, Educar pra Valer, Plataforma de Apoio à aprendizagem e Saeb, bem como as parcerias internacionais e o PPGP.

5.2.1 Programa Aprender Valor

A página específica do Programa Aprender Valor informa que este foi inaugurado em 2019, conforme se lê neste texto explicativo:

O programa Aprender Valor é uma iniciativa do Banco Central do Brasil, executado com o patrocínio financeiro do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos, do Ministério da Justiça, e em parceria com o CAEd/UFJF. Tem como objetivo estimular o desenvolvimento de competências de Educação Financeira em crianças e adolescentes matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental do país, para que possam estabelecer uma nova e saudável relação com seus recursos pessoais.

¹⁶¹ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/avaliacao-em-larga-escala.html>. Acesso em junho de 2021.

No âmbito dessa parceria, o CAEd/UFJF desenvolveu uma Plataforma de Avaliação e Monitoramento que permite aos gestores de rede e das escolas, bem como aos professores participantes, o acesso a um conjunto de recursos e ferramentas para auxiliá-los na implementação e na execução de todas as ações previstas para o programa, (CAED, 2021).

O excerto indica que a Educação Financeira desejável para os filhos dos trabalhadores é aquela que permite a expansão dos processos de valorização do valor, além de apontar para uma concepção econômica liberal, que se pretende universalizante, inclusive demonstrando uma parceria que extrapola o âmbito estritamente educacional no campo institucional, ao dialogar com setores do Banco Central (BC) e do Ministério da Justiça. Entendemos que essa questão, no campo institucional, é extremamente emblemática, pois evidencia que a lógica da valorização do valor requer, necessariamente, um arranjo interinstitucional que lhe permita ocupar tanto os poros educacionais quanto os jurídicos e econômicos.

Na sequência, o CAEd apresenta um misto de ufanismo e romantismo ao utilizar o *slogan* “Educação financeira para multiplicar sonhos” (APRENDER VALOR, 2021). Em seguida, afirma-se que o programa aborda “Temas e conteúdos que estimulam alunos e docentes a alcançarem a cidadania financeira. Uma aritmética em que desejos se somam ao planejamento, garantindo sonhos sem descontos” (APRENDER VALOR, 2021). O diálogo em um vídeo¹⁶² com dois atores é bastante ilustrativo:

Atriz: Qual é sua relação com o dinheiro? Não se engane sobre esse tema.

Ator: É isso mesmo. O melhor é aprender desde cedo a lidar com o dinheiro, a planejar, a poupar e assim criar uma consciência crítica sobre o papel das finanças nas nossas vidas.

Atriz: Essa consciência nós conquistamos por meio da educação financeira. Ela prepara o indivíduo desde a infância para tomar decisões econômicas de forma consciente autônoma.

Ator: Esse é um assunto tão importante que a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, estabelece que a educação financeira deve estar contemplada de forma transversal e integrada nos diferentes componentes curriculares.

Atriz: Para contribuir com a implementação da BNCC na escola, o Banco Central, com recursos do Fundo de Defesa de Direitos Difusos do Ministério da Justiça, criou o *Aprender Valor*. Vamos juntos conhecer esse programa!

Ator: Com o *Aprender Valor*, você professor e você professora poderão seguir trabalhando normalmente com a sua disciplina, incluindo agora projetos escolares que contemplam a Educação Financeira. Portanto, a nossa proposta é que a Educação Financeira seja incorporada às aulas de matemática, língua portuguesa, história e geografia como estabelece a

¹⁶² Disponível em: <https://aprendervalor.bcb.gov.br/site/aprendervalor>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BNCC. A ideia é que crianças e adolescentes construam uma melhor relação entre os seus desejos e necessidades, de um lado, e os recursos financeiros que dispõem, de outro. Para que nossas crianças e jovens cheguem à fase adulta mais preparados para lidar com o seu dinheiro, é importante que desenvolvam desde cedo competências e habilidades de educação financeira. Para apoiá-los nesse percurso, o Programa busca estimular os estudantes do Ensino Fundamental a refletirem sobre o que tem valor em suas vidas. Por isso o nome *Aprender Valor*.

Atriz: No Programa, você terá à sua disposição: i) projetos escolares com educação financeira integrados às diferentes disciplinas, para os nove anos do Ensino Fundamental; ii) formação *on-line* para professores visando à implementação do *Aprender Valor* em sala de aula; iii) formação *on-line* para diretores e gestores, com ênfase na gestão da aprendizagem, no trabalho colaborativo e na implementação de projetos escolares integrados com a educação financeira. O *Aprender Valor* também oferece o Curso de Gestão de Finanças Pessoais para professores e gestores.

Ator: Na verdade, todos nós podemos aprender a usar melhor os nossos recursos financeiros e colher os benefícios desse aprendizado. A falta de planejamento, os baixos níveis de poupança e o endividamento afetam a qualidade de vida, o convívio familiar e social e até a saúde pode ficar comprometida. Por isso é tão importante cuidar de nossas crianças hoje, para que as gerações futuras sejam mais conscientes em sua forma de lidar com o dinheiro. A escola também tem esse compromisso e essa responsabilidade.

Ambos os atores: Vamos juntos aprender valor! (APRENDER VALOR, 2021).

O diálogo acima aponta para um conjunto de elementos que poderíamos explorar a partir das concepções pedagógicas, inclusive no que tange ao fato de que parte do espaço dos conteúdos da educação escolar é cooptado para acomodar conteúdos afeitos a uma consciência econômico-liberal, entretanto, pelo escopo do presente trabalho, não vamos nos ater às questões pedagógicas, em razão do recorte desta pesquisa. Assim sendo, limitamo-nos a destacar o quão clara fica nesse diálogo a presença da ideologia, na acepção marxiana do conceito. A tentativa de universalizar todo esse aparato tecnocrata da gestão econômica e incuti-lo na juventude mostra um pouco da complexidade que reveste esse programa, desenvolvido pela parceria do CAEd com altos órgãos da administração pública federal. Sobre esse ponto, é importante retomar uma formulação de Marx (2007, p. 47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Iasi (2013, p. 12-13) desdobra essa célebre frase do filósofo alemão em cinco elementos essenciais para refletirmos sobre nosso objeto de pesquisa:

As ideias dominantes são as ideias da classe dominante: Nesta afirmação os autores introduzem a concepção que desnaturaliza a força imanente dos valores e ideias que constituem uma determinada consciência social. As ideias dominantes, são as ideias da classe dominante em cada período, mas seu poder (inclusive no campo das ideias) vem do fato de serem “materialmente dominantes”, uma classe não é dominante porque universalizou suas ideias, mas universalizou suas ideias porque é a classe dominante; b) As ideias dominantes são a expressão ideal das relações sociais dominantes: Isso significa que o poder destas ideias deriva das relações de onde provem, são estas relações (de produção e formas de propriedade) que determinam o poder de uma classe, que a faz dominante, e não suas ideias, estas apenas expressam idealmente (ideologicamente) este poder; c) São as relações sociais dominantes apreendidas como ideias: tal distinção é de grande importância; não basta que as ideias dominantes sejam expressão das relações dominantes, estamos falando destas relações tal como são apreendidas como ideias, isto é, as relações transmutadas em conteúdo e forma ideal de valores, de juízos, de conceitos, normas de conduta, de preceitos religiosos, ou seja, não se apresentam diretamente como as relações de onde partiram, mas na mediação ideal que nem sempre revela diretamente em espírito sua carne real; d) A expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante: mais uma vez aqui, esta afirmação remete para a dimensão prática, não são alteradas pela crítica, pelo trabalho da consciência, mas pela ação capaz de alterar as relações que fazem de uma classe a classe dominante; pode-se trocar a expressão (ideias) e manter a substância (as relações). e) As ideias de sua dominação: finalmente, enquanto expressão das relações de dominação na forma de ideias, estas podem agir no sentido de garantir, reproduzir e reforçar as relações de dominação das quais são expressão, neste sentido, não são meras expressões, mas têm função prática na perpetuação da dominação.

Retornando à parceria do CAEd, na sequência da página, um conjunto de ideias-força do vídeo são expressas em pequenas frases, como “Somar desejos e reduzir riscos”,¹⁶³ “Cidadania elevada à potência”¹⁶⁴ e “Ideias que viram realidade”,¹⁶⁵ seguidas de um *link* específico para conhecer o Programa. A apresentação inicia pela questão “O que é o programa Aprender Valor?”. Na sequência, apresenta-se uma

¹⁶³ “Somar desejos e reduzir riscos: planejar, poupar e usar bem o crédito são saberes e competências que melhoram a vida das pessoas, hoje e no futuro. O cidadão que se relaciona bem com o dinheiro realiza sonhos, não apenas os próprios, mas, também, daqueles que estão à sua volta” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁶⁴ “Cidadania elevada à potência: a educação financeira é um requisito fundamental para a democratização do sistema financeiro e para a emancipação da pessoa. Saber priorizar realizações e despesas tem como resultado a autonomia e a sustentabilidade financeira. Seu bolso e a sociedade agradecem” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁶⁵ “Ideias que viram realidade: uma iniciativa do Banco Central do Brasil, em parceria com o Fundo de Defesa de Direitos Difusos, do Ministério da Justiça, *Aprender Valor* é um programa que visa ensinar a Educação Financeira a alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, a partir de uma abordagem transversal recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (APRENDER VALOR, 2021).

resposta mais aprofundada em relação aos elementos introdutórios da página inicial do Programa:

O *Aprender Valor* é uma iniciativa do Banco Central do Brasil que tem como objetivo estimular o desenvolvimento de competências e habilidades de Educação Financeira e Educação para o Consumo em estudantes das escolas públicas brasileiras. Financiada com recursos do Fundo de Defesa de Direitos Difusos (FDD), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, o Programa vem sendo implementado desde o início de 2020, em caráter experimental (fase-piloto), em escolas selecionadas de cinco estados (Ceará, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Paraná, mais o Distrito Federal).

A partir de 2021, a iniciativa entra em fase de expansão nacional, possibilitando que outras escolas e Redes Municipais e Estaduais de Educação tenham acesso aos recursos do Programa. Dessa forma, já em 2021, conhecimentos sobre formas de melhorar a gestão do dinheiro podem chegar a estudantes de Ensino Fundamental de todo o país.

Tratar sobre Educação Financeira no contexto escolar é uma urgência social, tendo em vista os impactos na vida individual e coletiva, no presente e no futuro, causados pelo modo como as pessoas lidam com o consumo e com os recursos financeiros e materiais. Levar o tema para dentro das salas de aula se alinha à demanda contemporânea de promoção do letramento financeiro na escolarização de nível básico.

A inserção da Educação Financeira e da Educação para o Consumo nos currículos escolares, como proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), auxilia a inserção crítica e consciente de crianças e adolescentes no mundo atual, contribuindo para a constituição da cidadania. Além disso, aproxima o aprendizado escolar da vida prática, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

No programa Aprender Valor, a Educação Financeira se efetiva nas escolas de Ensino Fundamental por meio de projetos escolares que integram Educação Financeira a diferentes componentes curriculares. Esses projetos trazem sequências didáticas com atividades capazes de articular habilidades relacionadas ao planejamento do uso dos recursos, à poupança ativa e ao uso responsável do crédito com conteúdos e habilidades de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Humanas previstas na BNCC, de modo transversal e integrado. (APRENDER VALOR, 2021).

Ainda que não pretendamos nos deter nas questões de cunho pedagógico neste trabalho, o excerto acima apresenta pontos relevantes, que demonstram como o CAEd, por meio de sua *expertise* em avaliações, estabelece uma parceria que claramente simboliza interesses capitalistas. Tanto em sua relação com a BNCC,¹⁶⁶ em seu caráter privatista, quanto em sua intencionalidade, podemos observar a

¹⁶⁶ Além da relação exposta com a BNCC por meio do Programa Aprender Valor, o CAEd também possui uma parceria com o MEC para execução da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC, com vistas a verificar como a Base vem sendo implementada em todo país. Sobre o caráter privatista da BNCC, Neira (2017, p. 2977) aponta: “A análise dos documentos realizada denota um franco retrocesso da BNCC-III quando comparada à BNCC-II. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado [...] leva-nos a concluir que se trata de mais uma investida dos setores privatistas sobre o currículo”.

criação de uma ferramenta que culmina no amoldamento da juventude de acordo com o modelo de sociabilidade exigido pelo capital.

A sequência da apresentação é dividida em seis momentos: no primeiro, relata-se como foi a fase-piloto do Programa; e no segundo, seus diferenciais, com ênfase na forma como este se organiza por dentro das disciplinas escolares. O terceiro e quarto momentos tratam das principais vantagens do Programa e de sua implementação, respectivamente. Sob o título *Educação Financeira na sala de aula*, o quinto momento é reservado à apresentação de um conjunto de ferramentas e recursos educacionais desenvolvidos pelo BC e pelo CAEd/UFJF, quais sejam: i) a Plataforma de Gestão e Monitoramento, para acesso dos gestores e professores; ii) o desenvolvimento profissional para gestores, de modo a dotá-los, até com certa heteronomia, da gestão pedagógica e administrativa das escolas; iii) o desenvolvimento profissional para professores; iv) os recursos educacionais para uso em sala de aula pelos professores (de forma presencial ou remota); v) Avaliação de Aprendizagem e Avaliação de Impacto para os estudantes, em diferentes momentos do ano letivo; e, por fim, vi) as etapas do programas, nas quais se destaca que os professores aprenderão como ensinar Educação Financeira em sala de aula focando-se em três grandes competências: planejar o uso de recursos, poupar ativamente e gerenciar o uso do crédito. Afirma-se que os projetos foram produzidos a partir do

[...] trabalho de professores de escolas públicas, selecionados por meio de um edital de chamamento público, em conjunto com uma equipe transdisciplinar de especialistas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e do Banco Central, formada por especialistas em Educação Financeira, Habilidades Socioemocionais, Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Humanas (APENDER VALOR, 2021).

Para além da questão de que o Programa determina como os professores devem focar as três competências relatadas (planejamento do uso de recursos, poupar ativamente e gerenciamento no uso do crédito) sem mencionar de onde vem o dinheiro, chama-nos atenção o fato de que os próprios projetos do Programa tiveram a ingerência de especialistas do CAEd e do BC, assim como de especialistas em diversas áreas, como a das habilidades socioemocionais. Tal fato permite-nos inferir que o CAEd teve papel ativo e protagonista para tal estamento da *mercadorização da educação*, ao atuar na formulação e execução do Programa para além do papel de mero contratado para desenvolver um *software* ou avaliação específica. Ademais, a

presença de especialistas na área de habilidades emocionais denota novo elemento para o ponto que trouxemos outrora, qual seja, de que este Programa e a *expertise* do CAEd nessa iniciativa atuam como uma ferramenta na captura da subjetividade da juventude, visando atender interesses capitalistas. Tais habilidades são mencionadas também em um vídeo hospedado na conta do YouTube do BC, na seção de *Notícias*, no qual são relatados os eventos de lançamento dos cursos de formação para gestores e professores. No vídeo, Maurício Moura, diretor de relacionamento, cidadania e supervisão de conduta do banco, enfatiza que a formação para os gestores deve oferecer instrumentos para que o “[...] gestor apoie o professor na missão de trabalhar os conteúdos escolares com suas turmas” (BANCO CENTRAL, 2021), e a formação para os professores deve tratar de “[...] transversalidade, habilidades socioemocionais e temas contemporâneos e como integrá-los a projetos escolares” (BANCO CENTRAL, 2021). Em outras palavras, poderíamos dizer que Moura defende que o professor deve atuar no amoldamento da subjetividade da juventude trabalhadora.

Ainda na aba de *Notícias*, na qual se encontra o vídeo mencionado acima, destacamos alguns pontos importantes na notícia *Programa Aprender Valor leva Educação Financeira para escolas públicas de todo o país*. O primeiro refere-se à menção à OCDE para melhor justificar a Educação Financeira, inclusive com a introdução de uma nova métrica de alfabetização, qual seja, o letramento financeiro:

[...] pesquisas recentes, conduzidas em seus países-membros, revelaram que os indivíduos, de um modo geral, apresentam baixos níveis de letramento financeiro. Mas o dado ainda mais preocupante é o de que, na verdade, essas pessoas não têm sequer consciência da importância de serem educadas financeiramente. (APRENDER VALOR, 2021).

A segunda menção à OCDE é verificada no texto *A importância da Educação Financeira no Brasil*, no qual se apresenta a conceituação de Educação Financeira da OCDE, além de alguns dados sobre o orçamento da família brasileira e seu endividamento, com vistas a justificar a adoção do Programa:

Segundo a OCDE, a Educação Financeira pode ser definida como “o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro.

Dados recentes da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos ao período de 2017-2018, indicaram que as despesas correntes alcançam uma participação de 92,7% do orçamento familiar, sendo que 81% desse total são destinados à parcela das despesas de consumo. Trata-se de um índice que apresentou crescimento, visto que esse tipo de despesa saltou de uma participação de cerca 75% do orçamento familiar no período de 1974-1975 para 81% no período de 2017-2018.

Ainda, estima-se que, em média, 65% da população brasileira esteja em situação de endividamento (dado de outubro de 2019), de acordo com a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic), um levantamento da Confederação Nacional do Comércio, Bens e Serviços (CNC).

Essa realidade reforça a urgência de se consolidar políticas públicas educativas direcionadas ao desenvolvimento da educação financeira no país (APRENDER VALOR, 2021).

Um segundo ponto relevante mencionado nesta mesma notícia é o vínculo com o FDD, que está ligado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública. Ao invés de ser apresentado como uma *parceria*, a exemplo do que se vê em outras publicações do *site Aprender Valor*, neste caso se utiliza a expressão *patrocínio*, denotando a provável intenção de fazer com que o investimento traga retorno não para o Ministério como patrocinador, mas para as frações capitalistas beneficiadas com tal ‘adestramento’ da força de trabalho, colocando as finanças como centro de sua vida social. Essa relação fica ainda mais evidente em um segundo vídeo, localizado nesta mesma aba de notícias, quando Suely Rodarte¹⁶⁷, diretora executiva da Undime-MG, relata que “[...] cidadão trabalha, vive, respira entre valor” (BANCO CENTRAL, 2021).

Ainda na referida aba, há dois outros vídeos dignos de nota: um da secretária de Educação do estado do Pará, Elieth Braga,¹⁶⁸ e outro do chefe do Departamento

¹⁶⁷ Transcrição do vídeo de Suely Rodarte: “[...] a começar, se vocês pegarem o artigo 205 da Constituição: o direito à educação é de todos; a finalidade da educação é preparar o cidadão para a cidadania. É preparar o aluno para ser cidadão. E cidadão trabalha, vive, respira entre valor. Não há como isolar a vida do cidadão, da criança, da importância de conhecer financiamento. A mesma coisa se nós vamos lá para o artigo da LDB. É formar para a cidadania. E agora, mais solidificado pela BNCC nas suas diretrizes. Mas, além de todo apoio de legislação, não há como ter o desenvolvimento pessoal e coletivo se não tivermos conhecimentos financeiros” (BANCO CENTRAL, 2021).

¹⁶⁸ Transcrição do vídeo de Elieth Braga: “[...] esse é mais um projeto que vem somar, é mais um projeto onde, de forma transversal, nós vamos impactar a vida do nosso aluno. Nós vamos levar conhecimento. Nós vamos levar para eles os princípios financeiros que norteiam a vida de todo cidadão, e isso é muito importante. Então, com certeza, o Banco Central está de parabéns. O governo do Pará será um bom executor desse programa. Contem conosco naquilo que for preciso e nós estamos aqui para pedir que o programa já seja ampliado no nosso estado, para que possamos chegar a muito mais municípios e para que tenhamos com certeza esta formação levada aos quatro cantos do nosso grande Pará” (BANCO CENTRAL, 2021).

de Promoção Financeira, Luis Gustavo Mansur.¹⁶⁹ Como aspectos relevantes das falas, destacamos que Mansur ressalta a importância dos efeitos do Programa para a vida pessoal dos professores e gestores, ao passo que Braga coloca o estado paraense como “[...] bom executor do programa” (BANCO CENTRAL, 2021), denotando a ausência de autonomia da respectiva rede na formulação de seu currículo escolar, relegada à posição de mera executora.

Na continuidade da página, são apresentados o percentual de adesão nas escolas de cada rede¹⁷⁰ e menções a determinados partícipes envolvidos no Programa, como Priscila Furtado, coordenadora do Departamento de Promoção da Educação Financeira (Depef) e gerente do projeto;¹⁷¹ Maurício Moura, diretor de Relacionamento, Cidadania e Supervisão de Conduta do BC;¹⁷² Luis Mansur, chefe do Depef; Eleida Arce, coordenadora de Políticas para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul; Marilda Coelho, secretária-executiva da Undime-MS; Tiago Cortinaz, subsecretário de Educação Básica do Distrito Federal.¹⁷³ Destacamos tais nomes e ocupações, pois relacionam-se com o objeto de pesquisa desta tese, bem como para indicar que pretendemos expor suas conexões em nosso estudo de redes, na próxima seção do trabalho.

Ainda na aba de notícias do *site*, localizamos as três últimas notícias com alguns elementos relevantes para nossa pesquisa. A primeira delas, sob o título

¹⁶⁹ Transcrição do vídeo de Luis Gustavo Mansur: “[...] é uma formação que serve para a vida do gestor porque ela não está limitada à aplicação do projeto *Aprender Valor*. Ela vai ensinar/auxiliar o gestor na implantação de projetos escolares e, obviamente, sempre tocando no programa *Aprender Valor*, mas serve para a vida do gestor, porque é uma formação bastante genérica” (BANCO CENTRAL, 2021).

¹⁷⁰ “De acordo com os dados de 3 de novembro de 2020, no Paraná, 88% das escolas selecionadas para compor a amostra do programa já fizeram sua adesão. No Ceará, esse índice está em 80%. Em Minas Gerais ele é de 63%, e no Pará, 94%. Nessa data, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul estavam ambos com 57% das escolas com adesão” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁷¹ Em dado momento da notícia, é apresentada a seguinte fala de Priscila Furtado: “Os eventos celebraram o início de uma nova etapa do Programa, com a apresentação aos gestores e professores dos elementos constitutivos das formações ofertadas” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁷² “O diretor de Relacionamento, Cidadania e Supervisão de Conduta do BC, Maurício Moura, lembrou, durante o lançamento dos cursos de formação para os profissionais do Ceará, que o público-alvo do Programa não é formado apenas por alunos do Ensino Fundamental mas também por professores, diretores e técnicos das Secretarias de Educação. ‘São eles que serão capacitados para efetivar a viabilização desse programa nas escolas’, disse, ao citar que o *Aprender Valor* pode alcançar mais de 21 milhões de estudantes em todo o país no próximo ano” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁷³ “No dia 3 de novembro às 15h30min, aconteceu o lançamento das formações, também de forma virtual, para os profissionais do Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul e Distrito Federal). Além do chefe do Depef, Luis Mansur, o evento contou com a presença de Eleida Arce, coordenadora de Políticas para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, Marilda Coelho, secretária-executiva da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Mato Grosso do Sul, e de Tiago Cortinaz, subsecretário de Educação Básica do Distrito Federal” (APRENDER VALOR, 2021).

Últimos dias para adesão ao Programa Aprender Valor, do Banco Central, que leva a um *link* com o manual da plataforma do programa, hospedado na página da Undime, um indício da forte capilarização que o programa alcança por meio da instância. A segunda notícia tem por título *Programa de educação financeira do BC leva conteúdos para sala de aula*, que é seguido de uma indagação apelativa: “Imagina aprender a cuidar de seu dinheiro desde pequeno?” (BANCO CENTRAL, 2021). Destacamos também a menção a Melissa Moraes, do Depef.¹⁷⁴ Por fim, na última notícia, *BC lança expansão nacional do programa Aprender Valor*, localizamos uma vastidão de partícipes: Paulo de Tarso Campolina, diretor do Departamento de Projetos e de Políticas de Direitos Coletivos e Difusos da Secretaria Nacional do Consumidor, órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública, que preside também o Conselho Gestor do FDD;¹⁷⁵ Lina Kátia Mesquita de Oliveira, diretora executiva do complexo CAEd/UFJF;¹⁷⁶ e Maurício Moura, diretor de Relacionamento, Cidadania e Supervisão de Conduta do BC.¹⁷⁷

¹⁷⁴ “‘Esse trabalho hercúleo resultou em um número significativo de testes digitais realizados (8,3 mil de língua portuguesa e matemática e 7,6 mil de letramento financeiro, distribuídos entre 5º, 7º e 9º anos). E ainda temos até o final desta semana para que esta etapa de avaliação se conclua – o prazo para lançamento das respostas dos testes impressos é 30 de abril’, afirma Melissa Moraes, do Departamento de Promoção da Cidadania Financeira (Depef) do BC. Ao final da aplicação dos projetos escolares, nova etapa de testes será realizada com os estudantes, para avaliação de seu progresso no letramento financeiro, na matemática e na língua portuguesa” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁷⁵ “Para Paulo de Tarso Campolina, diretor do Departamento de Projetos e de Políticas de Direitos Coletivos e Difusos da Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e Segurança Pública, que preside também o Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos, *Aprender Valor* é uma iniciativa histórica. ‘Quando investimos em crianças, não tenho dúvidas dos resultados positivos que serão alcançados. A formação de jovens brasileiros que tenham noções de finanças pessoais e de finanças públicas representa um caminho de futuro melhor para todos nós’, afirmou” (APRENDER VALOR, 2021).

¹⁷⁶ “Lina Kátia Mesquita de Oliveira, diretora executiva do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), destacou a importância do programa e agradeceu ao Banco Central por seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). ‘Educação é algo muito complexo, principalmente quando se fala em educação para todos. E, quando falamos em educação para todos, falamos na BNCC’, disse. De acordo com ela, o programa *Aprender Valor* ‘já traz sua importância no nome: aprender um valor que vai ficar pra vida das pessoas. Um valor que vai contribuir, de forma incisiva, para garantir o direito de um cidadão crítico e participativo intervir na sociedade de hoje’” (BANCO CENTRAL, 2021).

¹⁷⁷ “Temos a confiança de que, mesmo em meio às adversidades, o tema Educação Financeira tem crescente importância em nossa sociedade. Após mais de um ano de projeto-piloto, é com grande satisfação que nós anunciamos a expansão nacional do programa *Aprender Valor*’, afirmou Maurício Moura, diretor de Relacionamento, Cidadania e Supervisão de Conduta do Banco Central. Segundo ele, ‘a cada estudante alcançado e a cada família beneficiada, nós construiremos juntos uma sociedade formada por cidadãos financeiramente autônomos, conscientes e responsáveis’” (BANCO CENTRAL).

Figura 4 – Mapa dos estados com escolas que aderiram ao Programa *Aprender Valor*¹⁷⁸



Fonte: Aprender Valor¹⁷⁹

5.2.2 Educar Para Valer

Outra parceria digna de destaque é o Programa *Educar para Valer* (EPV). Assim como ocorrera no *Aprender Valor*, o Programa possui uma página própria, hospedada no domínio *caeddigita.net*, em cujos textos de apresentação menciona-se o tradicional “exemplo exitoso” de Sobral, CE, que abordamos no terceiro capítulo:

¹⁷⁸ Ao clicar no mapa interativo, é possível verificar o número de escolas aderentes por estado: RS (855 escolas estaduais e 394 escolas municipais); SC (5 escolas estaduais e 276 escolas municipais); PR (347 escolas estaduais e 981 escolas municipais); SP (811 escolas estaduais e 706 escolas municipais); RJ (uma escola estadual e 332 escolas municipais); ES (8 escolas estaduais e 325 escolas municipais); MS (177 escolas estaduais e 177 escolas municipais); MT (50 escolas estaduais e 116 escolas municipais); GO (224 escolas estaduais e 467 escolas municipais); DF (116 escolas distritais); TO (146 escolas estaduais e 41 escolas municipais); SE (1 escola estadual e 44 escolas municipais); AL (233 escolas municipais); PE (310 escolas estaduais e 1548 escolas municipais); PB (uma escola estadual e 323 escolas estaduais); RN (duas escolas estaduais e 284 municipais); CE (1.407 escolas municipais); PI (39 escolas estaduais e 511 escolas municipais); MA (35 escolas estaduais e 1125 escolas municipais); PA (104 escolas estaduais e 1.749 escolas municipais); AP (201 escolas estaduais e 56 escolas municipais); RR (95 escolas estaduais e 101 escolas municipais); AM (duas escolas estaduais e 204 escolas municipais); AC (65 escolas estaduais e 158 escolas municipais); RO (10 escolas estaduais e 15 escolas municipais).

¹⁷⁹ Disponível em: <https://aprendervalor.bcb.gov.br/site/aprendervalor>. Acesso em: 2 nov. 2022.

O *Educar Para Valer* é um programa da Associação Bem Comum, cujo objetivo é apoiar municípios brasileiros na implementação de boas práticas de gestão, tendo por base evidências e resultados fruto da experiência do Município de Sobral e do Programa PAIC [Programa Alfabetização na Idade Certa], no Ceará.

O programa contribui com 50 municípios brasileiros no empreendimento de mudanças na gestão pública, educacional e pedagógica, com o objetivo de garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência de suas crianças na escola, de modo que conquistem os níveis de aprendizagem esperados para sua série e idade. (CAED, 2021).

No excerto, logo de início, chama atenção o fato de o EPV pertencer à Associação Bem Comum (ABC), a qual alega possuir um desenho institucional voltado à integração de experiência e saberes, para além da preparação mercado de trabalho, porém refere-se aos parceiros nestes termos: “Todos que destinam e confiam recursos a nós seja doadores, patrocinadores ou editais, estão conosco nessa causa” (BEM COMUM, 2022). Entre os parceiros, são citados: a Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD), a Associação Bem-Te-Vi, *Brazil Foundation*, Descubre Cultura, Fundação Fenômenos, Rede Ibab Solidária, Instituto Movere, Navegando nas Artes, Outward Bound Brasil, Projeto Sonhar e Universo Translúcido.

Retornando à plataforma EPV, verificamos que sua principal funcionalidade é a disponibilização dos resultados obtidos na avaliação em larga escala, com acessos próprios para os alunos e as escolas conveniadas, bem como informações sobre o Programa, como tutoriais para acessar esse resultado. Ainda com relação à Plataforma, identificamos um dado relevante para o nosso objeto de estudo, que é apresentado no vídeo *Educar pra valer / Alfabetização*, que aborda um conjunto de dados sobre a baixa proficiência em leitura e matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, parametrizados com as referências da BNCC. Com cenas do cotidiano escolar, o vídeo apresenta, já em seu primeiro minuto, a insígnia “Apoio: Fundação Lemann” e “Parceria: CAEd/UFJF”. Com uma vastidão de parceiros, que

vão desde instituições ligadas à educação até instituições financeiras¹⁸⁰ (o grupo mais seletivo, que reúne os chamados *parceiros investidores*).¹⁸¹ A Fundação Lemann é uma conhecida participante das políticas educacionais brasileiras, a qual se descreve nestes termos:

Somos uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Atuamos em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

Não vamos aprofundar, mas nunca é demais frisar que, quando a Fundação Lemann, um APH da burguesia, afirma “contribuir com o futuro do país”, está se referindo à introdução da lógica e dos *modus operandi* empresariais na educação pública.

Na próxima subseção, abordamos uma plataforma que está presente na imensa maioria das parcerias do CAEd: a *Plataforma de Apoio à Aprendizagem*.

¹⁸⁰ Além do CAEd/UFJF, a Fundação Lemann possui os seguintes parceiros: Associação Bem Comum, Associação Nova Escola, Instituto Reúna, Instituto Gesto, Abave, AT&T, BID, Bienal of The Americas, Escola de Governo da Universidade Oxford (Blavatnik School Government), Brazilian-American Chamber of Commerce, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS), Brookings Institution, Ceipe/Ebap/FGV, Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb), Centro de Liderança Pública (CLP), Chavering (Governo do Reino Unido), Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPQD), Columbia University, Comunitas, Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (Consad), Consed, Daqui pra Fora, Instituto Datafolha, D3E, Education USA (Departamento de Estado dos EUA), Ensina Brasil, Facebook, FGV Direito, FGV/Ebape, Fundação Dom Cabral (FDC), Fundação Behring, Fundação Brava, Fundação Estudar, Fundação João Pinheiro, Fundação Maria Cecília Couto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Tide Setúbal, Fundação Vale, Geraldo Falcões, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), Graded School, Harvard University, Instituto Brasil de Tecnologia da Saúde (IBTS), Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), Imaginable Futures, Inep, Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), Ink Inspira, Instituto Avisa Lá, Instituto Canoa, Instituto Four, Instituto Humanize, Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein (IIEP), Instituto LOB Tênis Feminino, Instituto Natura, Instituto PROA, Instituto Publix, Instituto Rede Tênis Brasil, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Sonho Grande, Instituto Sou da Paz, Instituto Unibanco, Instituto Votorantim, Instituto Paulista de Estudo e Pesquisa Oftalmológicas (Ipepo), Itaú Social, Associação de Jornalistas da Educação (Jeduca), Kellog Foundation, Khan Academy, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes-Avançar), Lucerne Graduate Academy For Law And Economics, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Mathema, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base Nacional Comum, Oppen Social, Pacto pela Democracia, Parceiros da Educação, Porvir, Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (Raps), Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC), República.org, Rush University, Sense Lab, Sincroniza Educação, Stanford University, TPE, Undime, University of Illinois, University Oxford, University of Southern Califórnia, University of ST. Gallen e Vetor Brasil.

¹⁸¹ Google.org, Kellog Foundation, Imaginable Futures, Massachusetts Institute of Technology, Instituto Natura, Itaú Social República.org, Brava, Humanize, HM Government Prosperity Fund, Great for Partnership, I Illinois, Columbia University, The LEGO Foundation.

5.2.3 Plataforma de Apoio à Aprendizagem

A *Plataforma de Apoio à Aprendizagem (PAA)* aparece nos itens de parceria, todavia não é a qualificação que melhor a representa. Desenvolvida apenas em 2020, a PAA acabou se constituindo tanto em um nicho digital escalável para as parcerias com Redes de Ensino e instituições privadas quanto em catalisadora de parceiros diretos. Em seu texto inicial, já apresenta esse duplo movimento. Informa que surgiu

Para apoiar as redes públicas de ensino do país na retomada das atividades presenciais, no contexto da pandemia de Covid-19, o CAEd/UFJF desenvolveu uma parceria com a Fundação Lemann, o Instituto Reúna, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento Social.

Nessa parceria, o CAEd construiu uma Plataforma que ofereceu, de forma gratuita, a todas as redes de ensino públicas do país, cadernos de verificação da aprendizagem do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. No mesmo ambiente, usuários também têm acesso a práticas de desenvolvimento socioemocional, orientações pedagógicas e um guia para a elaboração de instrumentos avaliativos. (CAED, 2021).

Para além dos seis parceiros citados no excerto acima, a PAA apresenta em sua página inicial um pequeno tutorial sobre como os professores e gestores das Redes Públicas de Ensino podem participar e se cadastrar na plataforma. Entre as logomarcas das parcerias, encontram-se o Consed e a Undime como impulsionadores da iniciativa, o que denota uma relação quase simbiótica entre o público e privado, que possui como elo o CAEd e suas tecnologias. Ademais, ao analisar com maior detalhamento o conteúdo dessas plataformas, verificamos a insistência em priorizar as habilidades da BNCC, que exploramos acima.

Ainda sobre a Plataforma, é notório o quanto o CAEd, no contexto da pandemia de Covid-19, encontrou um nicho de mercado para ampliar sua rede de contratos para a oferta de plataformas digitais, em conjunto com o serviço de avaliação. Nesse quesito, argumenta-se que:

Neste momento, duas coisas são certas. A primeira é que sem a educação não conseguiremos superar os obstáculos que se encontram diante de nós. A segunda é que para a educação acontecer, precisamos de apoio.

Os estudantes que tão bem conhecíamos retornarão diferentes às salas de aulas. Afinal, nem todos tiveram os mesmos recursos e as mesmas oportunidades para estudar em casa. É necessário, portanto, estarmos atentos às dificuldades de cada um.

Esta plataforma busca apoiar professores e gestores educacionais na verificação da aprendizagem das crianças e dos jovens da rede estadual do

Espírito Santo. Esse é um dos primeiros passos para promovermos uma retomada da aprendizagem, sem deixar nenhum estudante para trás (PAEBES, 2021).

Agindo preventivamente contra um possível argumento de que o serviço ofertado pelo CAEd visa à homogeneização das Redes de Ensino, nos *sites* das parcerias, consta que o Centro está atento às peculiaridades locais, para além de oferecer um conjunto de recursos e ferramentas às Secretarias de Educação, às escolas e aos estudantes, que vão desde a aplicação dos testes até a devolutiva e apropriação dos resultados. Nesse sentido, indica para uma adaptação da sua plataforma, com um sutil desvio discursivo para encobrir que segue sem oferecer a estas Redes autonomia sobre os seus processos pedagógicos. Assim, sob o título de *Uma plataforma que se adapta ao seu estado*, afirma-se o seguinte:

Sabemos que cada rede possui demandas próprias, específicas para a sua realidade. Por isso, esta plataforma foi construída com o intuito de adaptar-se ao contexto específico do Espírito Santo, de acordo com as ações e políticas educacionais propostas para a rede. Desta forma, as ferramentas e os recursos que compõem a plataforma constituem um mapa que orienta o percurso necessário para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. (PAEBES, 2021)

5.2.4 Parcerias Internacionais

Outro ponto extremamente relevante são as parcerias do CAEd em âmbito internacional: Aprendizagem para Todos (Angola), Capacitação de Técnicos em Moçambique, Consórcio FLIP (França, Luxemburgo, Itália, Portugal e Brasil) e Prova do Pisa, aplicada no Brasil pelo Inep, em parceria com a OCDE.

O Programa Aprendizagem para Todos foi realizado em 2020, por meio de uma parceria do Ministério da Educação de Angola (MED) e o CAEd/UFJF, com a finalidade de realizar o Curso de Especialização em Avaliação Educacional em Larga Escala. O curso tinha como público-alvo os profissionais da educação angolanos, que passaram por um processo seletivo com 50 vagas, das quais 22 eram para candidatos vinculados ao MED e 28 vagas para candidatos externos ao Ministério. É interessante notar que, assim como em outras parcerias, nesta o CAEd também criou uma plataforma digital para o serviço, intitulada Plataforma Aprendizagem Para Todos. Dentre os itens da plataforma, destaca-se uma oficina de 80 horas, distribuídas ao longo de nove semanas, cujo objetivo é capacitar tecnicamente os profissionais da educação angolana para a produção de itens que compõem o Banco Nacional de

Itens da Avaliação Nacional de Angola. Os módulos da oficina são: Módulo I – Introdução ao Processo de Elaboração de Itens; Módulo II – Exercício de Elaboração de Itens; e Módulo III – Elaboração de Itens do Pré-Teste da Avaliação Nacional. Em um *link* próprio de notícias no site do CAEd, destaca-se que a carga horária total do curso de Especialização em Avaliação Educacional em Larga Escala é de 360 horas, o qual conta com a participação de 48 técnicos da área de educação de Angola. Sobre seu conteúdo, a fala de Wagner Rezende, professor da UFJF e pesquisador do CAEd,¹⁸² é bastante elucidativa com relação à matriz curricular:

As disciplinas abordam temas como “Indicadores e Estatísticas Educacionais”, “Avaliação da Educação Básica”, “Práticas de Uso e Análise de Dados na Gestão da Educação Pública” entre outras, ministrados por professores e técnicos de diversas instituições brasileiras.

Além disso, foi oferecido aos participantes um módulo de nivelamento em introdução à estatística. Segundo Wagner Rezende, professor da UFJF e pesquisador do CAEd/UFJF, a intenção é preparar os técnicos para o trabalho com os dados gerados pelas avaliações educacionais em larga escala.

“Essas 48 pessoas serão a primeira geração de técnicos angolanos capacitados para trabalhar com avaliação educacional, para criar no Ministério da Educação e em alguns setores da educação de Angola essa *expertise* que eles não têm hoje. O curso tem o objetivo de preparar esses profissionais para o sistema que será implementado”, afirma (CAED, 2021).

Outro ponto que destacamos na notícia é que a parceria do MED com o CAEd vai além da relação pedagógica, prevendo também a transferência de conhecimentos e tecnologias para a implementação do Sistema de Avaliação Educacional na República de Angola:

Mas a contribuição para o contexto educacional angolano vai além. O CAEd/UFJF realiza ainda uma oficina de elaboração de itens de Língua Portuguesa e Matemática para técnicos do Ministério da Educação de Angola. Os itens elaborados pelos profissionais, após validação feita pelo CAEd/UFJF, passam já a integrar o banco de questões de Angola. Assim, há uma transferência de tecnologia brasileira sem que o conteúdo se afaste da realidade educacional do país africano, já que os próprios profissionais angolanos desenvolveram os instrumentos. Outro objetivo da parceria é a transferência de conhecimentos técnicos necessários para a implementação de futuras avaliações em larga escala, conforme destaca Rezende. “O CAEd está dando todo o suporte para aplicação do teste. Desde como você escolhe gráfica, como imprime, como junta as páginas do teste [...]. É uma operação muito cuidadosa. Por isso, o CAEd também está capacitando Angola para todo esse processo de aplicação e logística dos testes”. Com esse apoio, a expectativa é de que Angola não só construa uma base de dados em educação a partir de avaliações em larga escala, mas também que os

¹⁸² Wagner Resende assumiu a coordenação do núcleo CAEd em 2023 após Manoel Palácios assumir o INEP no governo Lula.

mesmos possam ser utilizados posteriormente em políticas educacionais assertivas e eficazes. (CAED, 2021).

Como pano de fundo para a instituição dessa parceria, cabe-nos destacar o Decreto Legislativo nº 86, de 8 de junho de 2017, que aprovou o texto do Acordo de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a República da Angola no Domínio da Educação não Superior e Formação, que havia sido assinado em Brasília, em 23 de junho de 2010, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad (PT) e pela ministra do Ensino Superior e Ciência e Tecnologia de Angola, Cândida Teixeira. Nele,

A cooperação entre as Partes é concretizada, entre outras, nas seguintes áreas: a) Intercâmbio de delegações e de informações, inclusive as relativas à gestão e estruturação do ensino; b) Troca de literatura científica e acadêmica, documentação e materiais de natureza científica e metodológica; c) Promoção da mobilidade de docentes e investigadores em instituições de ensino superior e centros de investigação científica das Partes; d) Promoção da formação graduada em áreas de conhecimento preponderante ao desenvolvimento social e econômico das Partes, através da concessão de bolsas de estudo; e) Promoção da formação avançada, nomeadamente através da concessão de bolsas de estudo para doutoramento e pós-doutoramento de docentes em instituições de ensino superior e centros de investigação de ambas as Partes; f) Apoio à formação de especialistas nas instituições de ensino superior através da capacitação de docentes em exercício e ações de assistência técnica com vista à elevação da qualificação de quadros técnicos, científicos e pedagógicos; g) Colaboração entre entidades responsáveis pela avaliação e acreditação de cursos e instituições de ensino superior, com vistas a assegurar a qualidade do ensino superior e a fortalecer a cooperação e a confiança mútuas; h) Colaboração entre entidades responsáveis pela inspeção e fiscalização do funcionamento das instituições de ensino superior, com vistas a buscar mecanismos de redução de irregularidades que lesam a qualidade do ensino superior; i) Realização de consultas recíprocas sobre temas relacionados com a gestão e estruturação do sistema de ensino superior; j) Incentivo ao desenvolvimento de relações de cooperação entre as instituições de ensino superior das Partes; k) Promoção da concertação de posições em organizações e fóruns internacionais, no domínio do ensino superior e da ciência, contribuindo, desta forma, para a afirmação do potencial acadêmico e científico das Partes; l) Realização de outras iniciativas de cooperação no domínio do ensino superior que sejam mutuamente acordadas pelas Partes. (BRASIL, 2017, p. 5-6).

A própria UFJF também tem um histórico de cooperação científica com a Universidade Agostinho Neto (UAN), de Luanda, em Angola, o qual é datado de 21 de

maio de 2012 e foi firmado após visitas ao país africano por parte da então secretária de Relações Internacionais da UFJF, Rossana Melo.¹⁸³

Ainda no continente africano, o CAEd/UFJF, em parceria com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação de Moçambique (Inde) e com o apoio do BM, realizou em 2011 um curso para capacitação de técnicos moçambicanos da área de avaliação educacional. Segundo informações do *site* do CAEd,

O objetivo do programa consiste em apoiar o Inde na implantação de um sistema de avaliação em larga escala. Para isso, foi realizada a formação de profissionais do país africano em relação a processos de obtenção de medidas de desempenho escolar e interpretação estatística e pedagógica dos resultados de avaliações em larga escala. (CAED, 2021).

A terceira parceria internacional envolvendo o CAEd se deu no âmbito do Consórcio FLIP, que reúne França, Luxemburgo, Itália, Portugal e Brasil, parceria que inclui o CAEd/UFJF desde 2019. O foco é a pesquisa e a produção de tecnologias de instrumentos avaliativos em plataformas de avaliação digitais. Entre as argumentações em defesa do consórcio, o CAEd sustenta a necessidade de as Redes de Ensino obterem os resultados mais céleres das avaliações, assim como de avaliarem o que a instância chama de “novas e diversificadas competências e habilidades”:

[...] o CAEd tem apostado em tecnologias para a construção de itens e instrumentos digitais e a formação de profissionais qualificados para a atuação nesta fronteira da avaliação educacional, por meio de um trabalho conjunto que envolve pesquisadores de universidades e centros de pesquisas de outros países. (CAED, 2021).

A última parceria internacional do CAEd, talvez, a mais conhecida entre todas, é o Pisa, um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE, desde 2000. O Pisa foi realizado em parceria com o CAEd/UFJF nos anos de 2011, 2012 e 2018, tendo o Inep como órgão responsável pelo planejamento e pela operacionalização das avaliações.

Em suma, em sua escalada internacional, as quatro parcerias internacionais do CAEd colocam no radar algumas questões que já estavam sendo desenvolvidas até

¹⁸³ Em seu *site*, a UFJF afirma que “A colaboração acadêmica, científica e cultural entre as instituições implica intercâmbios de experiências nos campos da docência, da pesquisa e da cultura nas diversas áreas do conhecimento. Serão desenvolvidos programas anuais de intercâmbios científicos e culturais que envolverão projetos de pesquisa conjuntos, estudos de pós-graduação e pesquisa, intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores, organização de cursos, seminários, simpósios, entre outros” (UFJF, 2012).

aqui, tanto no que diz respeito à participação ativa de alguns entes no ‘apoio’ às iniciativas, como o BM, quanto no que concerne à digitalização dos serviços do CAEd por meio de sua plataforma, conferindo um alcance maior à captação da ‘clientela’. Ademais, nessas parcerias internacionais, verificam-se contornos capital-imperialistas (FONTES, 2010), similares às grandes obras de infraestrutura realizadas no continente africano durante a primeira década do século XXI, que abriram a porta para os conglomerados da construção civil nas chamadas relações de cooperação Sul-Sul, inauguradas durante o segundo governo Lula (2007-2010). No caso da educação, o CAEd atua como um APH a serviço da burguesia interna e externa, abrindo portas e demonstrando seu campo de operação tanto na *mercadorização* quanto na *mercantilização* da educação, em uma rede comprometida com a mundialização do projeto burguês de educação.¹⁸⁴ Ou seja, tanto na transferência de procedimentos e tecnologias, estabelecendo um nicho próprio, quanto na formação e no amoldamento subjetivo dos trabalhadores da educação de outros países, o Complexo CAEd pode ser tido como um partícipe internacional similar a grupos econômicos como Odebrecht, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, Mendes Júnior, Queiroz Galvão e OAS, que já atuam e obtêm boa parte de suas receitas no exterior, desde a década de 1970, com forte apoio governamental (FONTES, 2010).

5.2.5 Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Para além das breves questões levantadas no capítulo anterior, enquanto explorávamos as diversas naturezas jurídicas e nomenclaturas com que o CAEd se apresenta em seus contratos, também entendemos ser relevante, neste momento, abordar algumas informações sobre o Mestrado Profissional organizado pelo CAEd,

¹⁸⁴ Para fins desta tese, não vamos adentrar com profundidade nos desdobramentos analíticos acerca do que representa uma rede comprometida com a mundialização do projeto burguês de educação, mas entendemos ser importante apontar que no atual estágio de desenvolvimento capitalista em países periféricos do sistema há um deslocamento de atuação no campo educacional que antes ficava exclusiva e diretamente a cargo dos OMs e atualmente possuem outros aparelhos privados de hegemonia atuando nesse processo em conexão subordinada a estes OMs.

que é coordenado pelas professoras Dr.^a Eliane Medeiros Borges¹⁸⁵ e Dr.^a Rogéria Campos de Almeida Dutra.¹⁸⁶ A primeira questão diz respeito à Matriz Curricular, na qual constam disciplinas como: Metodologia ativas de aprendizagem: desafios e potencialidades em tempos de educação remota; Capital Social, Educação e Formação de Capital Humano; Administração e Financiamento da Educação Pública; Temas de Reforma da Educação Pública; Tópicos em Reforma da Educação Pública; Histórias de Vida e da Profissão; Tópicos em Economia Social.

As duas primeiras disciplinas mencionadas são eletivas na grade curricular e possuem o seguinte Programas de Ensino:

Metodologias ativas de aprendizagem: desafios e potencialidades em tempos de educação remota

EMENTA: A disciplina tem como objetivo realizar uma discussão sobre as metodologias ativas de aprendizagem em contexto de ensino remoto na educação básica e ensino superior buscando ainda problematizar essa relação do ponto de vista da gestão, docência, educando e familiares. Para tanto, seguiremos os seguintes tópicos: 1 – Metodologias de ensino (tradicional, nova, tecnicista, progressista); 2 – Metodologias ativas de aprendizagem: a sala de aula invertida; podcast; webinários e videoaulas; 3 – experiências remotas de ensino na educação básica e ensino superior e as metodologias empregadas; 4 – construindo uma proposta ativa de ensino-aprendizagem 5- seminário de apresentação das propostas de atividades.

JUSTIFICATIVA: Essa disciplina se justifica pela implosão de experiências remotas de ensino que todo o mundo se viu obrigado a praticar. No Brasil, em especial, tais práticas chegam atreladas a discussões sobre os perigos que o uso das tecnologias e plataformas digitais podem trazer, potencializando os quadros de desigualdades educacionais; mas por outro lado, traz também a necessidade de formação de professores, gestores, educandos e seus familiares em novas tecnologias que se veem bastante

¹⁸⁵ Segundo o Lattes de Eliane, a coordenadora do PPGp/CAEd “Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação pela mesma Universidade (2004). É Professora Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Atualmente realiza trabalhos e pesquisas nas áreas de Educação a Distância, Mídia-Educação e Comunicação, Imagem e Conhecimento. É líder do Grupo Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO). É Coordenadora Adjunta Universidade Aberta do Brasil (UAB). É também Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/CAED/UFJF” (BORGES, 2023).

¹⁸⁶ Rogéria, em seu Currículo Lattes, afirma possuir: “[...] graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado em Antropologia Social pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Antropologia Social pelo Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFJF) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO-UFJF) no triênio 2016-2019 e vem desempenhando o cargo de vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública desde 2021. Tem experiência nas áreas de Antropologia e de Ciências Sociais atuando em temas que convergem para as seguintes linhas de pesquisa: I. Alimentação: ecologia, produção, consumo e memória II. Educação: políticas públicas, cultura e sociedade, III. . Processos sociais no contexto urbano” (DUTRA, 2023).

alinhadas com uma nova metodologia de ensino. Nesse sentido, a disciplina busca problematizar tais questões.

OBJETIVOS: Esta disciplina tem como objetivo: - apontar as diferentes perspectivas metodológicas de ensino; - discutir o que são as metodologias ativas de ensino e suas técnicas; - narrar experiências de ensino remoto na educação básica e ensino superior; - analisar a relação entre as práticas de ensino remoto e as metodologias de ensino empregadas; - debater os desafios educacionais do ponto de vista da gestão, docência, educando e familiar para o uso de novas metodologias de ensino e o ensino remoto; - aplicar uma técnica de metodologia ativa de aprendizagem - avaliar as técnicas propostas pelos estudantes.

Capital Social, Educação e Formação de Capital Humano

EMENTA: A disciplina trabalha o conceito de capital social e apresenta a discussão de como ele pode ser utilizado como um instrumento para a compreensão de resultados diferenciados nos processos educacionais formais (principalmente no ensino fundamental) e na formação de capital humano, assim como, a partir destas relações procura estabelecer os cenários e as condições de elaboração de políticas públicas.

PROGRAMA I. O que é capital social? - O termo/Definições básicas/Raízes e origens II. O capital social como atributo das comunidades? - Os fundadores e o aspecto coletivo/Instituições comunitárias como sistemas complexos adaptativos/Relação entre capital social individual e comunitário III. Capital Social e formação de capital humano IV. Capital social e políticas públicas - Criação e utilização do capital social/Empoderamento/Compromisso pessoal do funcionário público.

JUSTIFICATIVA: A discussão da formação de capital humano a partir de estoques de capital social vem ganhando espaços consideráveis na literatura. Tal discussão é de extrema importância para que os acadêmicos possam organizar variáveis explicativas acerca da desigualdade educacional, assim como, das diferenças de desempenho entre diversos grupos sociais. Esta disciplina pode colaborar no processo de formulação de hipóteses a serem testadas nos trabalhos finais nos acadêmicos do programa. OBJETIVOS: Ao término da disciplina os acadêmicos deverão: Conhecer a definição dos conceitos de capital humano e capital social; Conhecer as principais correntes; e Serem capazes de entender a correlação entre estoque de capital social e formação de capital humano. (PPGP, 2021).

Destacamos ambas as disciplinas, pois tanto uma como outra indica o papel pedagógico desempenhado pelo CAEd na organização de seu Programa de Pós-Graduação, ao alinhar-se ao processo de *mercantilização da educação*, que fora alvo de debate no início deste capítulo.

Sobre os seus conteúdos, constatamos a defesa do CAEd com relação ao ensino remoto na pandemia e para além dela. É inegável o interesse da instituição na defesa desse instrumento, uma vez que oferece serviço nesse formato em seu recente processo de digitalização. Com relação a outra disciplina, a discussão entre capital social e a formação humana também evidencia de forma muito cristalina as concepções pedagógicas da instituição, principalmente quando, na justificativa, localiza a necessidade de “*organizar variáveis explicativas acerca da desigualdade*

educacional, assim como, das diferenças de desempenho entre diversos grupos sociais”, recorrendo ao malabarismo teórico para justificar as desigualdades sociais e educacionais.

A respeito das disciplinas obrigatórias, a primeira que localizamos foi a *Administração e Financiamento da Educação Pública*, que nos interessou pelo debate sobre o modelo gerencial para administração pública, inclusive a partir da literatura de Bresser-Pereira, o que demonstra o alinhamento institucional com as Reformas de Estado no país. Destacamos a ementa e a bibliografia:

Administração e Financiamento da Educação Pública

EMENTA DA DISCIPLINA O objetivo da disciplina é discutir a evolução da administração pública na sociedade contemporânea, bem como os desafios associados às Finanças Públicas. A disciplina estará dividida em três partes. Na primeira parte, serão abordados os modelos de administração pública: (1) modelo patrimonialista, (2) modelo burocrático (Weber) e suas disfunções e (3) modelo gerencial de administração pública. A abordagem do modelo gerencial envolverá estudo sobre o seu contexto inicial, sua evolução, suas tendências, seus princípios (mérito, flexibilidade, responsabilização, controle versus autonomia); seus instrumentos gerenciais (avaliação de desempenho e resultados, flexibilidade organizacional, trabalho em equipe, cultura da responsabilidade e os mecanismos de rede informacional), e também sobre as diferenças entre os modelos de diferentes países e os obstáculos e críticas à sua adoção. Na segunda parte, serão discutidos aspectos de Finanças Públicas envolvendo Gasto Público e Funções de Governo; o Financiamento do Gasto Público (sistema tributário e transferências intergovernamentais no sistema federativo brasileiro); finanças da União, Estados e Municípios (características da estrutura de financiamento e evolução recente); Sistema de Planejamento e Orçamento no Brasil (fundamentos legais, conceitos básicos do sistema de planejamento, Ciclo Orçamentário no Brasil, gestão por programas, integração planejamento e orçamento, eficiência do gasto público e custos); execução Orçamentária (normas legais para o acompanhamento do gasto público) e Lei de responsabilidade fiscal (diretrizes sobre planejamento, transparência, prestação de contas, controle interno e externo e responsabilização). Na terceira e última parte será abordado o tema do Financiamento da Educação Pública no Brasil. Serão discutidos sua evolução histórica, as mudanças após a constituição de 1988, a estratégia de adoção de Fundos Orçamentários Especiais ([Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] FUNDEF e FUNDEB) e as inovações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seus impactos nas transferências voluntárias do Governo federal (Plano de Metas e Plano de Ações Articuladas PAR).

A segunda disciplina e a terceira disciplina que destacamos são *Temas de Reforma da Educação Pública e Tópicos em Reforma da Educação Pública*. Em ambas se identifica o interesse do CAEd em formar os membros das Secretarias de Educação em total alinhamento com as reformas educacionais. Eis as ementas e bibliografias das disciplinas:

Temas de Reforma da Educação Pública

EMENTA DA DISCIPLINA Esta disciplina oferece oportunidades de desenvolvimento de análise, por parte do aluno, de temas relacionados à reforma da educação. O aluno mobilizará referências bibliográficas a respeito da reforma da educação, políticas públicas e gestão da educação. O estudo dos temas selecionados será desenvolvido com base em dados empíricos originários dos projetos de pesquisa realizados no âmbito do próprio programa e dados de outras fontes, como o Censo Escolar, as Pesquisas Nacionais por Amostragem Domiciliar (PNADs), os programas nacionais de avaliação educacional e orçamentos da educação. Para cada tema, será formulada uma questão de estudo, acompanhada de um texto descritivo e um conjunto de evidências empíricas. O relato de experiências dos gestores e o debate do tema em pauta deve estimular a produção de um texto do aluno, construindo algumas projeções plausíveis e os modos possíveis de tratamento do problema por parte dos atores relevantes em cada caso. Dentre os temas de estudo, vale mencionar os seguintes: (i) o financiamento da educação básica e o regime federativo de colaboração, (ii) a formação inicial e continuada de professores e a certificação docente, (iii) a remuneração, a carreira e o regime de trabalho dos profissionais da educação, (iv) os mecanismos de seleção de gestores e os padrões de formação e certificação, (iv) os currículos, programas de ensino e as tecnologias educacionais, (v) a gestão da progressão escolar, (vi) a responsabilização de gestores e equipe docente, e os sistemas de incentivo ao trabalho, (vii) os sistemas de avaliação de desempenho de alunos e das instituições de ensino, (viii) a fixação de metas de desempenho para as escolas, (x) as políticas de apoio à permanência do aluno na escola.

Tópicos em Reforma da Educação Pública

EMENTA DA DISCIPLINA O curso tem seu foco na pesquisa e na prática da melhoria educacional em larga escala, entendendo-se “melhoria” como o progresso na qualidade da prática de ensino e aprendizagem do aluno. O curso enfoca o processo de melhoria na sala de aula, na escola e nos diversos níveis de gestão educacional. Fornece modelos estratégicos da melhoria do trabalho escolar e introduz diretrizes de pesquisa e prática, que dão suporte à melhoria instrucional. Objetivos específicos: apresentar idéias, pesquisas e práticas envolvidas no desenvolvimento e implementação de estratégias de melhoria escolar; desenvolver a compreensão e prática de protocolos e processos que podem ser usados para desenvolver e sustentar a melhoria escolar. Serão realizadas leituras e discussões em sala de aula, a partir das quais serão produzidos trabalhos escritos. O objetivo é o de que os alunos sejam capazes de relacionar as informações obtidas à melhoria de sua prática pedagógica. (PPGP, 2021).

A quarta e a quinta disciplinas selecionadas foram *Histórias de Vida e da Profissão* e *Tópicos em Economia Social*, que destacamos pela ênfase dada ao mercado de trabalho, mostrando até certo ponto complementaridade à discussão da disciplina sobre capital humano, com o encaixe de uma visão crítica sobre este último, bem como de um debate sobre a economia e o processo de produção. Suas ementas e bibliografias são as seguintes:

Histórias de Vida e da Profissão

EMENTA DA DISCIPLINA

Essa disciplina tem por objetivo introduzir os alunos na prática pedagógica de utilizar suas próprias histórias e trajetórias de vida, bem como a daqueles que

o circundam no ambiente de trabalho, como instrumentos para uma reflexão da vocação profissional do gestor educacional, e dos métodos através do qual ele pode aprimorar as práticas educacionais na sua unidade de gestão. Serão abordados três temas ao longo da disciplina: a) História, Biografia, trajetórias de vida: construindo conhecimentos práticos sobre práticas profissionais; b) A Profissão e o Mercado de Trabalho no Mundo Contemporâneo; c) A vocação profissional: teoria e prática.

Tópicos em Economia Social

EMENTA DA DISCIPLINA

Essa disciplina tem por objetivo introduzir o aluno aos conceitos básicos que estruturam a economia social, em particular os modelos de economia da educação vigentes no Brasil e em casos comparativos. Três tópicos centrais serão abordados: 1) A perspectiva econômica do processo educacional: a educação escolar na economia social brasileira; 2) A educação como processo de produção: introdução ao estudo das relações entre família, educação, mão-de-obra, mercado de trabalho e renda; 3) Uma visão crítica da teoria do capital humano: tendências atuais da economia da educação (PPGP, 2021).

Ainda sobre o desenho geral do PPGP, na sua apresentação, fica claro que as disciplinas envolvendo o debate sobre a reforma da Educação e a Teoria do Capital Humano não são casuísticas, uma vez que foi organizado para que os discentes, que, no caso, são os funcionários das Secretarias e Redes de Ensino, atuem como multiplicadores nos processos envolvendo tais reformas, disseminando

[...] um conjunto de temas de estudo e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira. Para isso, apoia-se na associação de programas de pós-graduação acadêmicos com equipes multidisciplinares; um centro de pesquisa, tecnologia e apoio ao desenvolvimento da gestão da educação pública; e com os sistemas estaduais e municipais de educação básica, na perspectiva de se construírem pontes mais efetivas entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão.

O Programa foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um efeito multiplicador em escala regional, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública. Diretores de escolas e gestores da educação pública constituem o público principal do curso. A seleção dos candidatos será realizada com base na competitividade, e a organização das atividades discentes será feita em turmas que assegurem a troca de experiências entre profissionais de diferentes regiões e unidades da Federação.

O Programa de Pós-graduação Profissional é orientado para a renovação das referências e da cultura da gestão da educação pública, por meio da exposição sistemática de seus participantes – equipe docente, estudantes de pós-graduação e profissionais em exercício – à experiência internacional. Para apoiar esse esforço de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico em favor da reforma da educação pública, a Universidade Federal de Juiz de Fora firmou, em 2008, um acordo de cooperação com a Graduate School of Education, da Universidade Harvard. Esse acordo de cooperação tem sido o principal intercâmbio internacional com a finalidade específica de apoiar a criação de um programa inovador na área da formação de gestores da educação pública.

O objetivo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública.

De modo geral, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional. (PPGP, 2021, grifo nosso).

Para além da reprodução dos mantras da qualidade, competência e habilidades, que são tão bem quistos pelos reformadores da educação, outro ponto relevante no excerto é a naturalidade com que se afirma haver ingerência externa nos processos de reforma da educação brasileira, nos quais o CAEd, por meio de seu próprio Programa de Pós-Graduação, figura com um operador fundamental, na condição de APH. Citando nominalmente o acordo de cooperação com a Graduate School Of Education da Universidade de Harvard, é colocado com nitidez que esse intercâmbio visa formar gestores coadunados com os imperativos das reformas.

Outro ponto de convergência entre as intencionalidades do PPGP e os reformadores da educação se dá especificamente na linha de pesquisa¹⁸⁷ de Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública, que, entre um rol de propósitos, afirma dedicar-se ao: “[...] estudo e ao desenvolvimento de sistemas de responsabilização de gestores, professores e alunos, associados a indicadores, metas e critérios ajustados ao contexto local, e à história da educação pública, regional e brasileira” (PPGP, 2021). Ou seja, para além do processo de *mercadorização*, é gestado em um Programa de Pós-Graduação de uma universidade pública o processo de precarização do trabalho docente, com políticas que o responsabilizam e culpabilizam por desempenhos acadêmicos.

Inclusive, como evidência empírica de como o PPGP liga-se ao processo de mercadorização, podemos observar pelo Edital de 2022 (PPGP, 2022), como o processo formativo se dá em escala ao verificarmos a oferta de um contingente de 225 vagas ofertadas para serem preenchidas por profissionais em exercício que são ligados às redes públicas de educação básica que firmaram contrato com o CAEd/UFJF. O modelo de orientação apresenta similaridade ao modelo da

¹⁸⁷ Além da Linha de Pesquisa de Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública, o PPGP possui outras três linhas de pesquisa: i) Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; ii) Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública; e iii) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica (PPGP, 2021).

Universidade Aberta do Brasil (UAB),¹⁸⁸ ao ter os professores orientadores, vinculados ao CAEd, um extenso número de orientandos, porém com a presença do Agente de Suporte Acadêmico (ASA) como figura intermediária e a quem cumpre fazer efetivamente as orientações. Em pesquisa semiestruturada com um professor da Faculdade de Educação da UFJF nos foi informado que os ASAs são compostos por mestres, doutorandos e doutores tanto em educação quanto em outras áreas das ciências humanas, que recebem por orientação concluída, porém que este enquadramento funcional não é previsto no regimento do PPGP, sendo possível observar sua presença apenas na seção de agradecimentos das dissertações defendidas no programa. Como desdobramento desse processo, localizamos a criação de um nicho de mercado com a criação da empresa de Assessoria Acadêmica denominada DGA Acadêmico.¹⁸⁹

A DGA Acadêmico é uma empresa especializada em assessoria acadêmica, formada por uma equipe de mais de 40 profissionais altamente qualificados, com ampla experiência em diversas áreas de conhecimento. Fundada em Juiz de Fora/MG, a empresa atua em todo o Brasil, bem como em Portugal e Argentina.

A fundadora da empresa, após trabalhar 6 anos no Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd – UFJF), com destaque para as atividades de Agente de Suporte Acadêmico no núcleo de teses e dissertações do PPGP, decidiu montar a sua própria empresa de assessoria acadêmica e revisão de textos.

Ao longo desses dois anos de história, a empresa passou por uma transformação de Saiba Mais Redação para Saiba Mais Acadêmico e, com o registro de marca no CRIT da UFJF, passou a ser DGA Acadêmico. Com a missão de auxiliar pesquisadores em todo o país e no exterior, a DGA Acadêmico conquistou muitos clientes e destaque no Instagram @DGAACADEMICO, na sessão de elogios. (DGA, 2023).

Não adentraremos nas minúcias da constituição da referida empresa e de seus serviços prestados,¹⁹⁰ mas compreendemos que ela é mais uma das evidências do processo de mercadorização da educação por meio do PPGP. Ademais, as nuances das parcerias e dos instrumentos mencionados, assim como de tantas outras(os) firmados com as Secretarias Municipais e Estaduais, evidenciam o quanto o CAEd

¹⁸⁸ A UAB é um programa do governo federal que oferece cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância com prioridade de formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública e também de formação continuada aos graduados. O desenvolvimento das atividades pedagógicas ocorre majoritariamente por meio de professores tutores.

¹⁸⁹ A DGA presta os serviços de: auxílio para elaboração de texto, mentoria, revisão de norma e de língua portuguesa, leitura crítica com revisão, tradução, preparação para provas de proficiência, correção e recurso de redação para concursos.

¹⁹⁰ Atribui-se a sigla DGA como sendo Doutores dos Gêneros Acadêmicos.

tem ampliado seu escopo de atuação e o *know how* que fornece na constituição do que estamos categorizando como *Rede de Avaliação*, sem contar a crescente receita das instituições durante os anos analisados na pesquisa. O papel ideológico cumprido por esse APH nos processos de *mercadorização* e *mercantilização* da educação apresenta conexões diversas. Nesse sentido, verificar como instituições, organizações e intelectuais orgânicos se conectam passa a ser fundamental para entender os partícipes-chaves na constituição desse nicho específico, esforço que empreendemos na seção seguinte, a partir do processo de subsunção da educação à burguesia interna e externa, em especial a avaliação, e de um estudo sobre essas redes.

5.3 A SUBSUNÇÃO DA EDUCAÇÃO À BURGUESIA

Nesta seção, resgatamos contribuições de Motta e Andrade (2020) para abordar sobre os mecanismos de controle exercidos pela burguesia interna e externa sobre o conteúdo e a forma escolar, em específico por meio da avaliação. Nesse sentido, propomos um debate teórico e empírico, por meio do estudo sobre as Redes da ALE no Brasil, ou seja, sobre as formas com que a burguesia e seus APHs se articulam para exercer controle por meio da educação. Ainda como preâmbulo ao debate é mister destacar que trabalhamos com o pressuposto de que, dotada de sua capacidade técnica e dirigente, a classe burguesa – a saber, os banqueiros, agropecuaristas, financistas e seus respectivos executivos – assume o protagonismo no conjunto de relações sociais de produção, portanto o objetivo da subseção não é evidenciar como esta classe se comporta enquanto classe dominante, mas sim, como, nessa condição, influencia os rumos educacionais.

Motta e Andrade (2020, p. 8) retomam o Pacto Global para abordar como, à época, o assim chamado *empresariado* foi anunciado como “[...] força central para acobertar o antagonismo de classe, construindo uma relação harmônica entre mercado, Estado e sociedade civil”. As autoras reforçam que esse momento histórico foi um gesto de unidade da classe burguesa para arrefecer possíveis erupções sociais que eclodiam pelo mundo e sinalizar um aceno para questões sociais com uma face mais humana por parte das relações capitalistas.

No Brasil, como já trabalhado no segundo capítulo e no balanço de literatura, os marcos jurídico-institucionais da Reforma do Estado de 1995 tiveram

desdobramentos que envolveram a criação dos ‘serviços públicos não estatais’ e a consequente expansão de organizações sociais empresariais com altíssimos montantes de capital.¹⁹¹ Em 2016, havia 820 mil organizações desse tipo em atividade no país (LENCIONI, 2018), das quais 101.430 estavam ligadas ao mercado educacional, parindo então uma fração burguesa que,

Embora presente em toda a história da educação brasileira, [...] consegue, no bloco histórico neoliberal, inclusive com aparatos legais e financiamento público (LEHER, 2010), penetrar todos os âmbitos da esfera educacional, fazendo-a funcionar de acordo com o *ethos* empresarial. Ao mesmo tempo que alavanca a produção e a circulação de mercadorias educacionais, determina seus conteúdo e forma de acordo com a concepção econômica da educação ajustada ao bloco histórico neoliberal, como já abordado quanto à mercantilização da educação. (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 8).

Como expressões da própria luta de classes e da luta pela hegemonia na sociedade civil, as articulações e conexões dos mais diversos APHs ligados à educação constituem um dos principais mecanismos políticos pelos quais a burguesia interna conforma, internaliza e sedimenta “[...] a forma burguesa de enxergar e compreender o mundo, inclusive sua estrutura de classes; ou seja, é ferramenta de cimentação ideológica de qualquer bloco histórico que se inaugure sob a égide do MPC” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 9). Nesse sentido, a classe burguesa atua com a intencionalidade clara de educar a classe trabalhadora para um determinado conformismo social que lhe seja útil para sua manutenção enquanto classe dominante.

Remetendo a Gramsci, as autoras apontam três grandes blocos de atuação concertada por parte da burguesia no campo da educação escolar:

1. Educando e organizando o consenso “espontâneo” das massas – aquele “dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social” (GRAMSCI, 2001, p. 21) – por meio do uso intensivo da mídia com discursos que se confundem com suas reivindicações, como a busca pela qualidade da educação, educação integral, igualdade de oportunidades, empregabilidade, desenvolvimento econômico do país e outras “motivações” genéricas, imprecisas, por vezes contra intuitivas mas convincentes;

2. Buscando e promovendo o consenso ativo (GRAMSCI, 2007) – aquele construído quando os governados aceitam a condução do aparato estatal e coparticipam da vida desse organismo –, ao conclamar parcelas seletas da classe trabalhadora para debater reformas na educação, a exemplo das

¹⁹¹ Segundo reportagem do Jornal Hoje de 23/03/2023: “[...] o terceiro setor tem grande relevância para a economia brasileira, com participação de 4,27% no PIB brasileiro, bem próximo do setor agrícola - 4,57% - e mais que o dobro do setor de fabricação de automóveis - 1,73% -, por exemplo. A área, formada por organizações de iniciativa privada sem fins lucrativos que prestam serviços para sociedade por meio da educação, saúde e atividades artísticas, emprega 6 milhões de trabalhadores, o equivalente a 6% do total de postos de trabalho do país” (G1, 2023).

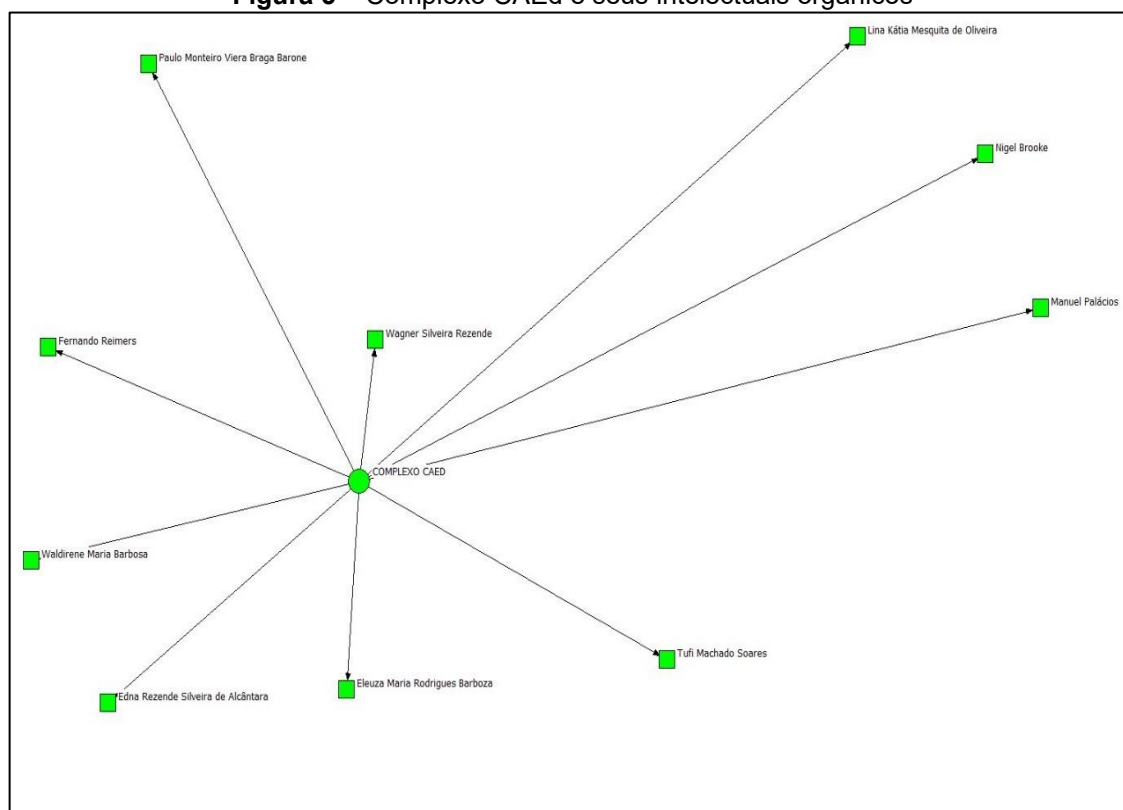
Conferências Nacionais de Educação (Conae), para a construção do Plano Nacional da Educação e das consultas públicas realizadas para definir a BNCC;

3. Buscando e reforçando o consenso passivo das massas – aquele que tem como base fundamental “conseguir convencer [a classe dominada] sobre a inelutabilidade da própria ação” (GRAMSCI, 1999, p. 449); ou seja, a incredulidade na força política da atuação da classe trabalhadora para si e na possibilidade de rompimento com as relações sociais capitalistas, ratificando, em seus discursos e ações, que a educação oferecida sob o comando do empresariado é a melhor, senão a única possível nessa sociedade;

4. Operando mecanismos de coerção direta ou indireta via aparelhagem estatal para assegurar “legalmente” a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente”, ou para reestabelecer a ordem em “momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso ‘espontâneo” (GRAMSCI, 2001, p. 21), a exemplo da aprovação, no governo Temer, da Reforma do Ensino Médio, via medida provisória, e da BNCC, mesmo diante de críticas e resistência dos profissionais da educação (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 10).

Essas ações coordenadas propiciam a subsunção da educação escolar à burguesia também na constituição da Rede de ALE. Conforme já mencionamos, não pretendemos nos ater ao estudo dos aspectos didático-pedagógicos do instrumento avaliativo, mas sim buscar esclarecer como ocorre o processo de subsunção à burguesia que debatemos nesta subseção. Nesse sentido, buscamos evidenciar as articulações e redes formadas por operadores políticos ligados, direta ou indiretamente, ao Complexo CAEd no estabelecimento da Rede de ALE. Os sociogramas abaixo (Figuras 5, 6, 7 e 8) revelam como esses operadores se conectam com instituições públicas e organizações privadas estreitamente relacionadas com o CAEd. Para confecção dessa rede, tomamos como base o próprio movimento analítico e expositivo da tese, ou seja, apresentamos as relações que já foram expressas no transcorrer dos capítulos e alguns dos seus desdobramentos.

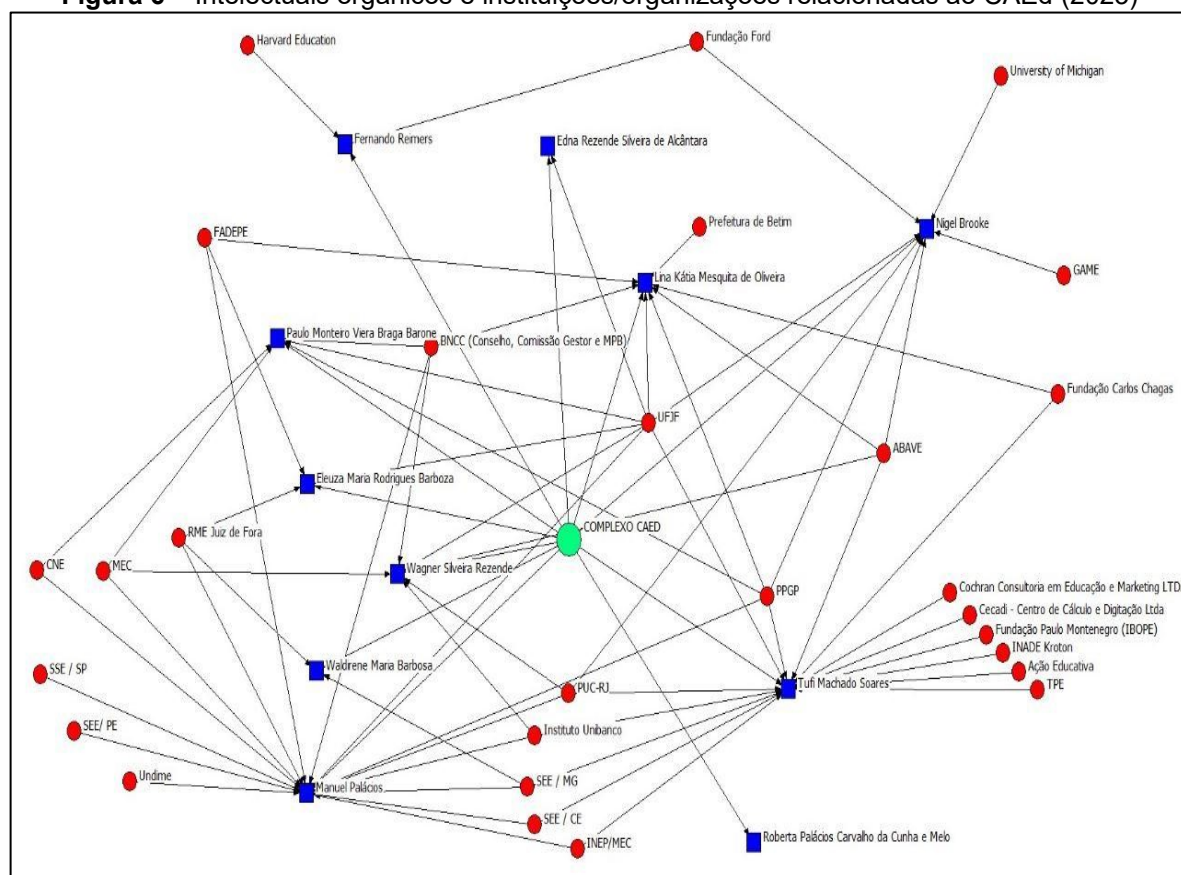
A primeira rede que apresentamos é a que toma o Complexo CAEd como ‘nó’ central e se liga ao conjunto de intelectuais orgânicos a este vinculados, que destacamos por apresentarem maior número de relações com outras instituições e organizações na Rede de Avaliação:

Figura 5 – Complexo CAEd e seus intelectuais orgânicos

Fonte: elaborada por Kaio Lopes (2023).

A segunda rede apresenta os mesmos intelectuais orgânicos ao redor (em azul) e passa a incluir as instituições a que se vinculam:

Figura 6 – Intelectuais orgânicos e instituições/organizações relacionadas ao CAEd (2023)



Fonte: elaborada por Kaio Lopes (2023)

Da segunda rede apreendem-se quatro blocos de informações relevantes. O primeiro refere-se às organizações e instituições às quais os membros associados ao CAEd estão conectados. Nesse sentido, destaca-se a ABAVE, criada entre 2001 e 2003 com financiamento da Fundação Ford, um dos principais APHs na área de avaliação, que, ao longo dos anos, conta com a participação de quatro membros associados ao Complexo CAEd: Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Tufi Machado Soares, Nigel Brooke e Wagner Silveira Rezende. A segunda informação relevante é o elo que existe entre o Complexo CAEd e a Graduate School of Education de Harvard por meio do professor Fernando Reimers, responsável por realizar a parceria entre a

escola americana e a UFJF,¹⁹² denotando um processo de internacionalização da instância. O terceiro ponto de destaque é a articulação de intelectuais-chave do Complexo CAEd em torno da formulação da BNCC. Essa articulação pode ser observada na participação desses operadores no Comitê Gestor da BNCC, em conselhos relacionados à sua elaboração e no Movimento pela Base. Além disso, do ponto de vista interinstitucional, é possível verificar que o CAEd é responsável pela Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC, evidenciando seu envolvimento direto com essa importante política educacional. Por fim, é importante destacar a proeminência de três intelectuais orgânicos ligados ao CAEd, que possuem uma extensa rede de atuação: Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Tufi Machado e Manuel Palácios.

Lina Kátia, mesmo não tendo uma relação funcional com a UFJF, ocupou a Coordenação-Geral do CAEd no período de 2008 a 2018. Ela foi funcionária da Fadepe, uma organização privada, ainda que credenciada à UFJF e designada coordenadora geral do CAEd no referido período. Além disso, apresenta relevante conexão política em suas relações, operando reformas educacionais, como evidenciado pelo seu envolvimento com a Abave e sua participação no Conselho Consultivo do Movimento pela Base.¹⁹³ Esse duplo movimento se evidencia como uma expressão da penetrabilidade da esfera privada na instituição pública.

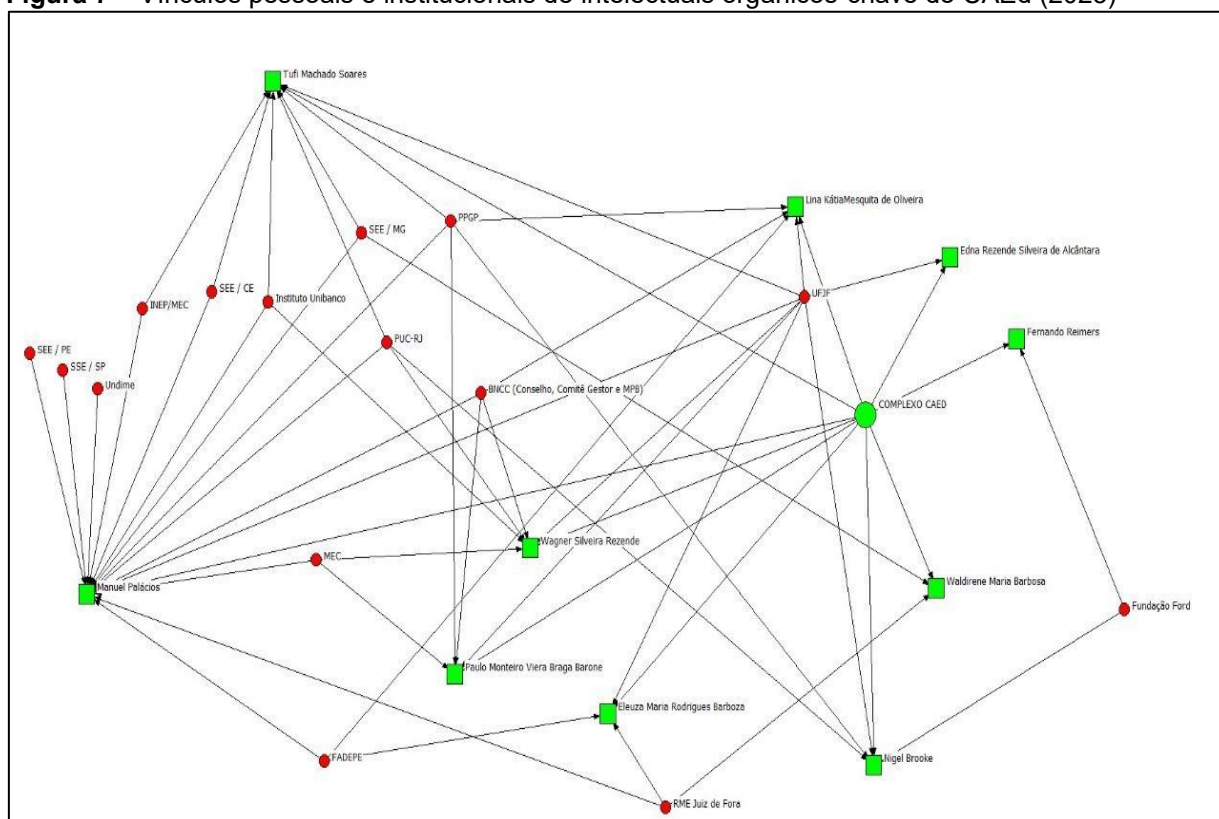
O professor Tufi Machado, docente do Departamento de Estatística da UFJF, teve longa atuação como coordenador de Unidade de Pesquisa no CAEd. Sua especialidade em TRI e outros métodos psicométricos, aliada ao seu doutorado em Teoria Matemática de Controle e Estatística, torna-o um quadro técnico-político

¹⁹² Segundo a UFJF (2008): “O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) iniciou uma pesquisa com alunos do ciclo inicial, 1ª a 4ª, de 100 escolas da rede pública de ensino de Juiz de Fora e de Belo Horizonte. O estudo envolve uma parceria com a “Graduate School of Education” de Harvard, que é uma das instituições educacionais mais prestigiadas do mundo, bem como a Instituição de Ensino Superior mais antiga dos Estados Unidos [...] A pesquisa tem como público alvo crianças em processo de alfabetização e tem como objetivo identificar um modelo mais adequado de ensino, envolve a aplicação de três variáveis, uma é o programa de apoio desenvolvido por Harvard, as outras são o Pró-Letramento e uma proposta própria do CAEd. “ Cada escola pode se adaptar melhor a um ou outro modelo”, afirma Palácios. A pesquisa será desenvolvida até o final de 2009 e, nesse período, serão realizados seminários e debates sobre o andamento da pesquisa. Segundo o professor Fernando Reimers a avaliação é de que as crianças apresentam dificuldades na leitura e é preciso identificar os problemas na formação de professores que vão ensinar às crianças. ‘A intenção da pesquisa é gerar conhecimento e solução prática’, afirma”.

¹⁹³ Em seu *site* oficial, o Movimento pela Base se declara “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2023).

importante no planejamento dos instrumentos utilizados para mensurar os resultados da ALE. É interessante notar que a rede de atuação de Machado se estende além de órgãos públicos, como Secretarias Estaduais de Educação e o Inep/MEC. Ele também possui vínculos com várias organizações privadas, incluindo INADE/Kroton, Instituto Unibanco, Fundação Paulo Montenegro, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), Ação Educativa e TPE. Além disso, constatamos que Machado é sócio de duas empresas, Cecadi – Centro de Cálculo e Digitação Ltda – e Cochran Consultoria em Educação e Marketing Ltda, sendo que apenas a segunda permanece ativa até o momento. Por fim, sobre Manuel Palácios, destacamos na rede abaixo:

Figura 7 – Vínculos pessoais e institucionais de intelectuais orgânicos-chave do CAEd (2023)

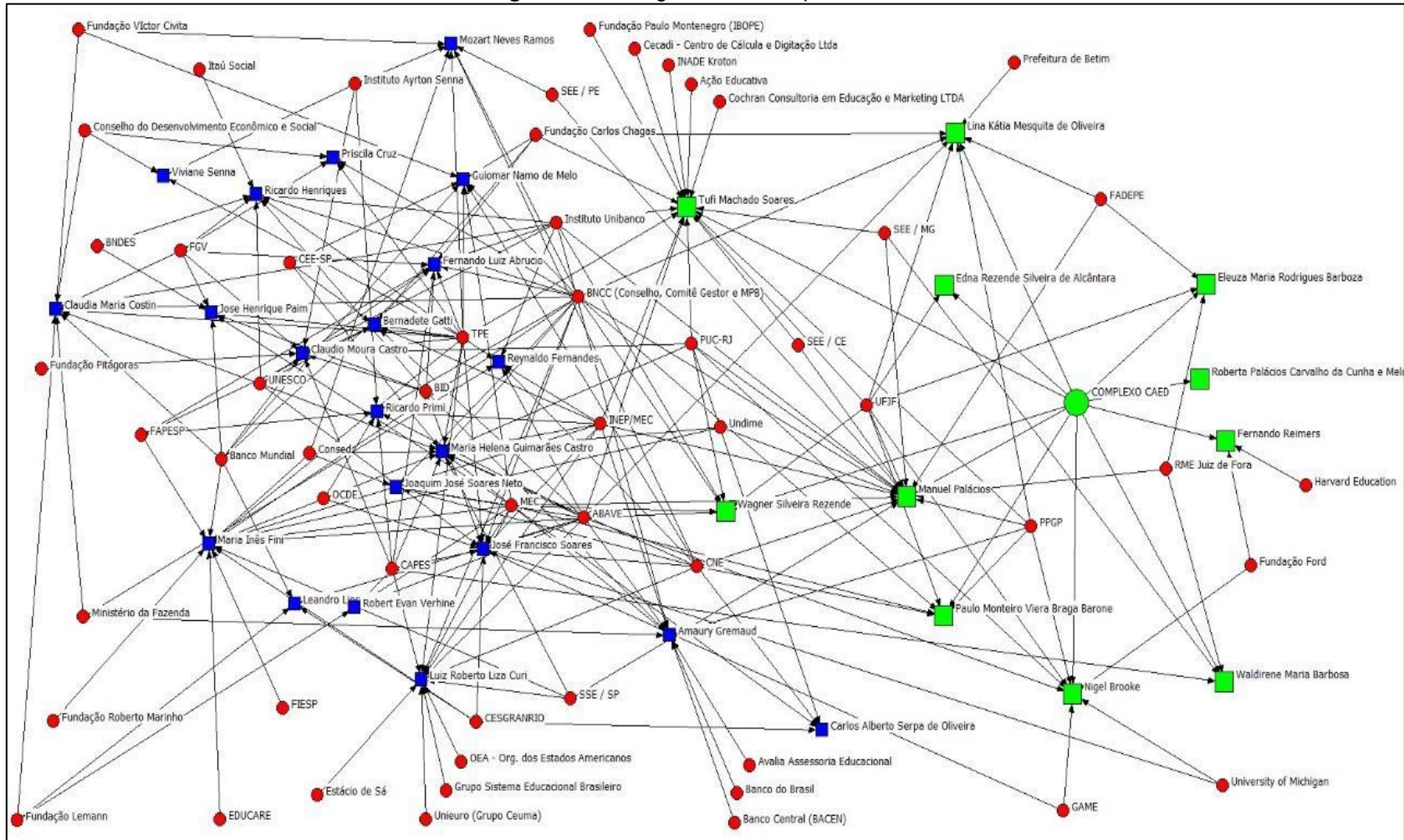


Fonte: elaborada por Kaio Lopes (2023).

A rede formada pelas relações de Manuel Palácios evidencia seu papel de destaque como principal intelectual orgânico do Complexo CAEd, demonstrando seu trânsito por espaços institucionais ligados ao aparelho de Estado. Isso inclui sua atuação em cargos como o Inep/MEC, SEB/MEC e Sesu/MEC, assim como sua conexão com outras redes, como as Secretarias Estaduais de Educação para as quais o CAEd produziu materiais, como o *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação*.

A última rede apresentada tem o panorama ‘completo’ sobre todas as ligações:

Figura 8 – Sociograma do Complexo CAEd



Fonte: elaborada por Kaio Lopes (2023).

Neste último sociograma, procuramos descrever a abrangência da estrutura da Rede de ALE no país e, principalmente, a rede de intelectuais orgânicos que definem a política educacional no Brasil. Além das conexões diretas dos operadores dos intelectuais orgânicos ligados ao Complexo CAEd (indicadas em verde) e das organizações e instituições relacionadas a eles (em vermelho), incluímos outros conhecidos intelectuais orgânicos ligados às políticas educacionais (em azul). Verificamos que estes últimos desempenham um papel crucial nas conexões com OMs e outros APHs, como a Abave, o TPE e o Movimento pela Base, além de instituições públicas ligadas ao aparelho de Estado. O *cluster*,¹⁹⁴ que atua total ou parcialmente em conjunto com essas instituições e organizações, é composto por operadores como Maria Helena Guimarães Castro, Maria Inês Fini, Guiomar Namó de Melo, Cláudia Costin, Cláudio Moura e Castro, Ricardo Primi, Ricardo Henriques, Fernando Luiz Abrúcio, Luiz Roberto Liza Curi, Bernadete Gatti, Priscila Cruz e José Henrique Paim. Do conjunto de relações diretas ou trianguladas entre o CAEd, intelectuais orgânicos diretos/indiretos e instituições, duas se destacam. A primeira é que três operadores do *cluster* – Claudia Maria Costin, Priscila Cruz e Viviane Senna – fizeram parte do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, conhecido popularmente como *Conselhão*.¹⁹⁵ Isso evidencia a influência desses intelectuais além da agenda específica da política educacional. A segunda relação envolve o CNE, que, em sua composição, possui os seguintes operadores: Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Guiomar Namó de Melo, Joaquim José Soares de Melo, José Francisco Soares, Luiz Roberto Liza Curi, Manuel Palácios, Maria Helena Guimarães Castro, Mozart Neves Ramos, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Reynaldo Fernandes. É importante destacar a relevância do CNE, que desempenha um papel semelhante ao

¹⁹⁴ Termo estadunidense para designar um agrupamento de pessoas e/ou instituições que atuam de forma coordenada e conjunta.

¹⁹⁵ O *Conselhão* é um órgão de caráter consultivo e deliberativo composto por representantes das burguesias internas, sindicais e acadêmicas ligadas a APHs, propondo-se a operar e sendo expressão máxima da política de “conciliação de classes” dos governos petistas (Lula 1, 2 e 3 e Dilma 1 e 2). Como finalidade, afirma-se em seu *site* oficial (BRASIL, 2023): “O Conselho de Desenvolvimento Econômico Social Sustentável (CDESS) é um colegiado composto por representantes da sociedade civil, criado inicialmente em 2003 e recriado pela Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023. É um órgão de assessoramento direto ao Presidente da República em todas as áreas de atuação do Poder Executivo, na formulação de políticas e diretrizes voltadas ao desenvolvimento econômico, social e sustentável do País. O colegiado é um importante espaço de fortalecimento das instituições e da democracia brasileira, pois possibilita exercer a escuta ativa de representações da sociedade brasileira, considerando sua complexidade e heterogeneidade. A diversidade dos seus membros conduz ao diálogo plural, com trânsito de vários tipos de informações e de pontos de vista. Essa riqueza de perspectivas, aliada ao propósito compartilhado de pensar o desenvolvimento do país, ajuda o Conselho a construir consensos”.

do *Conselhão*, mas atua na assessoria ao ministro da Educação, em vez do presidente da República. No contexto da educação, o CNE possui uma capacidade formuladora significativa, por meio dos pareceres emitidos por suas Câmaras de Educação Básica e de Ensino Superior. Isso posiciona o CNE como um importante operador institucional no campo da educação e mais uma expressão das relações que envolvem os setores público e privado.

Particularmente sobre essa relação público-privado, é a que mais bem expressa, em síntese, o significado da existência de uma Rede de Avaliação no processo mais amplo de subsunção da educação pela burguesia. A capacidade política de seus intelectuais orgânicos em transitar pelas esferas dos setores público e privado, bem como de executar, pela via do consenso, os interesses da burguesia com a mercadorização e mercantilização da educação, coloca essa rede em evidência e dá o tom do movimento concreto do que vimos graficamente pelas redes que montamos, demonstrando conexões que vão desde APHs ligados à educação até organizações ligadas ao mundo das finanças e aos OMs. Na próxima seção, focaremos especificamente nesses últimos aspectos.

5.4 A FINANCEIRIZAÇÃO VIA REDE DE AVALIAÇÃO

Após identificar os intelectuais orgânicos, as instituições públicas e as organizações privadas que fazem parte dessa rede da ALE, abordamos nesta última seção outro aspecto da Rede de Avaliação, que se desenvolve pela via *financeirizada*. Após um inventário dos dados coligidos, a primeira questão levantada acerca dessa *Rede de Avaliação* é com relação aos seus arranjos institucionais. Nesses arranjos, identificamos que, a partir de uma audiência na Câmara dos Deputados, a Rede de ALE se estrutura a partir da estratégia de formar uma cultura de avaliação no Brasil, a qual, em um primeiro, organiza-se com a constituição de um banco nacional de itens e, em um segundo momento, entre 1998 e 1999, com um edital lançado por Inep, Capes e BM para a criação de Centros de Pesquisa em Avaliação ligados a determinadas universidades brasileira, além do envio de vários especialistas dessas IES para o exterior, com a finalidade de obter a *expertise* necessária para constituição dessa Rede de Avaliação. Em outras palavras, uma agência da burguesia e o imperialismo ditam os moldes da Política de Avaliação em Larga Escala brasileira.

Ainda com relação aos arranjos institucionais, reconhecer a estrutura e natureza jurídica das instituições que acabam por vencer as licitações (ou ser dispensadas destas) também nos fornece uma situação privilegiada para pensarmos nesse mercado. Entre essas instituições, o CAEd/UFJF exerce uma função singular na Rede de ALE no Brasil. Verificamos que, ao longo da série histórica da década 2007-2018, a sua arrecadação por meio de prestação de serviços diversos aumentou quase 86 vezes, mostrando o quanto a Rede de ALE espraiava-se com facilidade pelas diversas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação do país. Sobre o montante arrecadado com as parcerias do CAEd, somente no ano de 2018, tal quantia foi mais que o dobro do que o destinado à UFJF em recursos da União para custeio e manutenção da universidade. Ou seja, o financiamento externo (inclusive privado, como vimos no quatro capítulo) é a principal fonte de recurso para a manutenção de uma universidade pública federal.

Aliás, a natureza jurídica com que o Complexo CAEd é apresentado nos diversos negócios em que figura como contratante é um ponto fundamental para teorizarmos sobre a constituição dessa Rede de Avaliação. Em alguns momentos, apresenta-se como um centro especializado em avaliação, e em outras como fundação. Também se consorcia com outras instituições privadas cujas naturezas jurídicas vão desde fundações até OS. Sobre as instituições que atuam em consórcio, um ponto relevante sobre duas delas (CAEd/UFJF e Cesgranrio) é que ambas possuem um Programa de Pós-Graduação próprio, com Mestrado Profissional na área de Avaliação Educacional. No caso do CAEd, chama mais atenção ainda o fato de os discentes serem formados para atuar nessa Rede de Avaliação, visto que o público-alvo do Programa são os funcionários das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação com o qual a instituição faz parceria para estruturar suas respectivas políticas de avaliação. Com relação à instituição Cesgranrio, juridicamente enquadrada como Fundação, chama-nos a atenção o fato de, mesmo se tratando de uma instituição privada, ser dispensada de licitação nos processos dos quais participa, invocando a Lei nº 8.666/1993, cuja legalidade é ratificada pelo TCU, uma vez que seria uma instituição com inquestionável reputação ético-profissional e sem fins lucrativos. Fontes (2020, p. 32) assevera que essas instituições possuem fins

Não lucrativos, mas engordativos: todas essas entidades empresariais sem fins lucrativos, ou todos esses APHs gozam de isenções e imunidades fiscais. Iniciativas de interesse direto empresarial que poderiam ser onerosas para seus instituidores tornam-se bem mais palatáveis quando contam com

recursos públicos para sua implementação. Assim, empresas podem remunerar de maneira elevada seus empreendedores sociais, formar quadros para dirigir setores populares enquanto atendem aos segmentos mais ricos da população, ao utilizar recursos públicos para seu funcionamento, como grandes hospitais (como a Sociedade Beneficente Albert Einstein ou Hospital Sírio-Libanês), universidades confessionais, unidades de formação empresariais, como o Inspers, a Fundação Dom Cabral, a Sobeet, além das universidades corporativas. Há poucos estudos sobre o montante de recursos públicos destinados aos APHs empresariais, uma vez que tais recursos podem ter proveniência diversa, com isenções federais, estaduais e municipais. Mas, além disso, novos recursos públicos podem resultar de acordos, contratos, convênios, etc., através dos quais as empresas lucrativas que dirigem tais APHs podem beneficiar-se – lucrativamente – das iniciativas levadas a efeito por seus APHs não lucrativos.

Em resumo, CAEd e Cesgranrio, com grande capilaridade em território nacional, ganham destaque não somente por serem verdadeiros vencedores de licitações mas também por estarem respaldados juridicamente como entidades sem fins lucrativos, obscurecendo sua robusta capacidade “engordativa”, tanto pelo volume de contratos que celebram quanto pelos estratagemas jurídico-burocráticos de que se valem. Também nos chamou a atenção o fato de que, nos contratos de prestação de serviços, não por mera casualidade, ambas são chamadas de “empresas contratadas”, visto que o *modus operandi* empresarial faz parte de suas rotinas. Nesse sentido, todo o processo estatutário, de credenciamento e regulação da Fundação CAEd nos forneceu dados empíricos consistentes para identificarmos a constituição de uma Rede da Avaliação, uma vez que se trata de um braço privado dentro de uma instituição pública de ensino, com total autonomia para captação financeira.

O volume de recursos movimentados pela instituição ultrapassou os R\$ 100 milhões anuais nos últimos anos analisados, sendo estes majoritariamente advindos do fundo público. Reconhecido isso, a questão que passou a guiar nossos estudos foi verificar se há e, em caso positivo, onde e como se realiza a valorização do valor com este montante. Uma pista inicial foi identificada no capítulo anterior, quando analisamos o estatuto da Fundação CAEd e verificamos que a instância só mantinha em caixa o recurso estritamente necessário para pagamentos de curto prazo, e o restante deveria ser aplicado em “[...] operações financeiras que se revistam de segurança, rentabilidade e liquidez [...]” (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 15). Essa informação, somada ao fato de que o patrimônio da Fundação CAEd pode ser composto também por empréstimos ou financiamentos obtidos de organismos nacionais ou internacionais, bem como de que a contratação dos trabalhadores da

instituição é feita sob o regime da CLT, vai de encontro a toda argumentação construída pelo parecerista designado pela reitoria e apresentado ao Conselho Superior (Consu) da UFJF, ao apresentar as diferenciações entre o modelo fundacional e o das OS.

Ora, se o cerne do argumento era justamente o fato de, diferentemente das Fundações, as OS possuem a intencionalidade de transferir recursos do poder público para o setor privado mediante contratos de gestão, no caso da Fundação CAEd, os recursos, advindos majoritariamente do setor público (fundos públicos de municípios, estados e a União), podem alimentar o capital portador de juros por duas vias. A primeira via são empréstimos contraídos com os OMs, os quais, obviamente, são amortizados com a incidência de juros. A segunda via, já explorada no capítulo anterior, diz respeito ao excedente dos valores de curto prazo, que são aplicados em operações financeiras que garantam o tripé segurança, rentabilidade e liquidez (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 15). Nesse caso, o montante acumulado com recursos advindos do fundo público pode se tornar capital portador de juros a partir de investimentos diversos, da renda fixa ou da variável, em ações ofertadas na Bolsa de Valores, ainda que o valores líquido dessas operações não sejam tão expressivos, tendo em vista que uma parte é destinada ao próprio custeio da instituição.

A fim de identificar em qual ou quais aplicações financeiras foram aplicados esses excedentes, no dia 31 de agosto de 2022, entramos com um pedido de acesso à informação no portal específico do governo federal,¹⁹⁶ para o qual recebemos duas devolutivas em 28 de setembro de 2022: um ofício da Coordenação de Execução e Suporte Financeiro da Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Coesf/Proplan) da UFJF e um Ofício do CAEd. O primeiro tem o seguinte teor:

OFÍCIO/SEI Nº 71/2022/COESF Juiz de Fora, 08 de setembro de 2022.
Assunto: Solicitação de Informações NUP 23546.062210/2022-43 Prezados,
em resposta ao OFÍCIO/SEI Nº 95/2022/SIC (0940709), informamos que não
temos acesso às contas bancárias da Fundação CAEd por tratar-se de
pessoa jurídica distinta da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁹⁶ Eis o conteúdo da solicitação: “Boa tarde! Segundo o estatuto da Fundação CAEd, em seu Artigo 42: ‘Art. 42. A FUNDAÇÃO CAEd só poderá manter em caixa numerário estritamente necessário à realização de pagamentos, bem como conservar, em conta bancária, as importâncias destinadas ao cumprimento das obrigações em curto prazo. Parágrafo único: As demais disponibilidades financeiras deverão ser aplicadas em operações financeiras que se revistam de segurança, rentabilidade e liquidez’. Gostaria de solicitar um extrato com as disponibilidades financeiras que excederam as despesas de curto prazo e foram aplicadas em operações financeiras (citando os destinos) no período compreendido entre 2019-2022. Grato pela atenção! Atenciosamente, Thiago Lima”.

Atenciosamente, IGOR RAFAEL DE OLIVEIRA Contador / Coordenador de Execução e Suporte Financeiro (substituto) (UFJF, 2022, p. 1).

O segundo ofício aponta o seguinte:

OFÍCIO/SEI Nº 398/2022/CAED Juiz de Fora, 20 de setembro de 2022. À Senhora Anna Cláudia Rodrigues Alves À Senhora Natália A. Borel Fumian Assunto: Manifestação em resposta à Solicitação de Informações NUP 23546.062210/2022-43. Prezadas, Em atendimento à solicitação constante deste processo, informamos que o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF é órgão da UFJF, vinculado à Faculdade de Educação, destituído de personalidade jurídica própria. Nesse sentido, importante destacar a fundamental distinção entre CAEd/UFJF e a Fundação CAEd, entidade privada, autônoma, que não se confunde com o órgão universitário. A solicitação apresentada pelo manifestante diz respeito a informações relativas à Fundação CAEd, pessoa jurídica distinta da Universidade Federal de Juiz de Fora, conforme pontuado na manifestação da COESF/Contabilidade (0941408), devendo ser encaminhada àquela entidade pelos canais por ela disponibilizados em seu site, a exemplo do e-mail faleconosco@fundacaocaed.org.br, já que a Fundação não possui acesso ao SEI. Com protestos de estima e consideração, despeço-me. Cordialmente, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo Coordenador do CAEd/UFJF. (CAED, 2022, p. 2).

Em ambos os ofícios, busca-se distinguir o público do privado a partir do CAEd, na condição de Centro de Avaliação vinculado à UFJF, e da Fundação CAEd, na condição de instância privada. Atentamo-nos também para o fato de que Manuel Palácios, coordenador do CAEd, ainda que busque demonstrar impessoalidade ao distinguir as duas instituições a partir de seus vínculos jurídicos, mostra certa intimidade com as questões da Fundação CAEd, pois sabe o e-mail de atendimento da instância, bem como que esta não possui acesso ao Sistema Eletrônico de Informações da UFJF.

No dia 29 de setembro de 2022, atendendo à sugestão de Palácios, enviamos para o *e-mail* indicado nova solicitação, com semelhante teor, porém recebemos apenas um retorno parcelar, em 7 de dezembro de 2022, o que nos faz crer que, entre as razões já exploradas para a criação de uma fundação própria para a atividade realizada pelo CAEd, uma delas parece ser a dispensa de transparência e acesso à informação, que são princípios basilares da administração pública. No *e-mail*, alega-se o seguinte:

Prezado Sr. Thiago, em atenção à sua solicitação, temos a informar a impossibilidade de disponibilização dos extratos das movimentações financeiras da Fundação CAEd, pessoa jurídica de direito privado, vez que tais documentos estão sujeitos ao sigilo bancário. No entanto, na expectativa de auxiliá-lo, remetemos à V.Sa as demonstrações contábeis da entidade, referentes ao período solicitado. Permanecemos à disposição para eventuais

esclarecimentos que se façam necessários. Atenciosamente, (FUNDAÇÃO CAED, 2022).

Chama atenção novamente menção à natureza de suas funções, apresentadas como sendo de uma pessoa jurídica de direito privado, em razão da qual, portanto, a Fundação CAEd estaria dispensada de apresentar suas movimentações bancárias, muito embora nos tenha sido fornecido acesso às demonstrações contábeis da instância nos anos de 2019, 2020 e 2021 (Anexos IV, V e VI).

Entre tantas minúcias contábeis,¹⁹⁷ gostaríamos de enfatizar dois pontos fundamentais nos demonstrativos assinados pelas coordenadoras e a contadora da Fundação CAEd:¹⁹⁸ os superávits anuais e os valores dispostos em aplicações financeiras. No que tange aos superávits anuais, destacamos a seguinte evolução entre os anos disponibilizados:

Tabela 1 – Superávit anual da Fundação CAEd (2019-2021)

Ano	Superávit
2019	R\$ 1.846.488,30
2020	R\$ 1.449.507,02
2021	R\$ 252.730,64

Fonte: elaboração pelo autor com dados da Fundação CAEd (2019, 2020, 2021).

Já as aplicações financeiras são divididas em Recursos Próprios e Recursos de Terceiros, que podem ocorrer com ou sem restrições, como demonstramos na Tabela 2, abaixo:

¹⁹⁷ Não nos propomos explorar as minúcias do terreno contábil como, por exemplo, se em determinado ano é registrado um superávit maior em virtude de ser arrolado para o ano seguinte o pagamento das despesas. Interessa-nos, para os fins desta pesquisa, demonstrar os mecanismos e volumes operados com o advento da fundação e o quanto eles podem abrir caminhos para a valorização do valor via capital portador de juros.

¹⁹⁸ As demonstrações contábeis de 2019, 2020 e 2021 foram assinadas pela diretora executiva da Fundação CAEd, Lina Kátia Mesquita de Oliveira; pela diretora superintendente, Eleuza Maria Rodrigues Barboza; e pela contadora Renata Bartoli Maximiano.

Tabela 2 – Recursos próprios X Recursos de Terceiros da Fundação CAEd (2019-2021) (continua)

Natureza	Origem	2019	2020	2021
Recursos Próprios	Bancos com Movimento	-	-	-
	Aplicações Financeiras	R\$ 1.481.002,41	R\$ 2.206.832,04	R\$ 2.884.256,87
	Total	R\$ 1.481.002,41	R\$ 2.206.832,04	R\$ 2.884.256,87
Recursos de Terceiros	Bancos com Movimento (recursos sem restrição)	R\$ 1.685,11	R\$ 171,97	-
	Bancos com Movimento (recursos com restrição)	R\$ 258,21	R\$ 27,50	R\$ 2.028,90
	Total	R\$ 1.943,21	R\$ 199,47	R\$ 2.028,90
	Aplicações Financeiras (recursos sem restrição)	R\$ 3.350.821,98	R\$ 2.853.994,99	R\$ 424.676,42
	Aplicações Financeiras (recursos com restrição)	R\$ 24.641.399,88	R\$ 21.256.018,20	R\$ 19.324.847,91
	Total	R\$ 27.992.221,86	R\$ 24.110.013,19	R\$ 19.749.524,33
Total disponibilizado com recursos de terceiros		R\$ 27.994.165,07	R\$ 24.110.212,66	R\$ 19.751.553,23

Fonte: elaborada pelo autor com dados da Fundação CAEd (2019, 2020, 2021).

Ainda que os superávits tenham tido queda ano a ano, assim como alguns dos investimentos com recursos de terceiros, chama-nos a atenção como os valores de Aplicações Financeiras cresceram ano a ano. Esse fato torna-se ainda mais sensível às nossas análises diante da abertura para tal finalidade, que fora inaugurada com a criação da Fundação CAEd a partir de seu já analisado artigo 42, o qual autoriza que o excedente de caixa da instituição possa ser derramado para o capital financeiro e os seus recursos sejam inseridos no circuito de valorização do valor a partir do capital portador de juros. Ainda que nos interessasse saber qual aplicação financeira era operada, concordamos com Marx (2017, p. 578): saber se foi o recurso “[...] investido numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação”. A grande questão é a que trouxemos já no segundo capítulo, acerca do fundo público, visto que, ao ser repassado para a Fundação CAEd (pelas redes públicas de ensino) e, na sequência, por esta, para a esfera financeira, passa a ser empregado como capital, afinal o “[...] empréstimo de dinheiro como capital - sua cessão sob a condição de ser restituído ao final de certo prazo - pressupõe, pois, que o dinheiro seja de fato empregado como capital, que reflua efetivamente a seu ponto de partida” (MARX, 2017a, p. 397). Mais especificamente:

O possuidor de dinheiro, que quer valorizá-lo como capital portador de juros, aliena-o a um terceiro, lança-o na circulação, converte-o em mercadoria como capital; e não só como capital para ele mesmo, mas também para outros; ele não é capital apenas para quem o aliena, mas é desde o início transferido a um terceiro como capital, como valor que possui o valor de uso de criar mais-valor, lucro; como um valor que conserva a si mesmo no movimento e que, depois de ter funcionado, retorna àquele que o desembolsou originalmente, no caso em questão, ao possuidor do dinheiro; portanto, um valor que só por algum tempo permanece distante de quem o desembolsou, que só transita temporariamente das mãos de seu proprietário para as mãos do capitalista em atividade e que, por conseguinte, não é pago nem vendido, mas apenas emprestado; um valor que só é alienado sob a condição de, em primeiro lugar, retornar a seu ponto de partida após determinado prazo e, em segundo lugar, retornar como capital realizado, isto é, tendo cumprido seu valor de uso, que consiste em produzir mais-valor. (MARX, 2017a, p. 390-391).

Em suma, sustentamos a existência de uma Rede de Avaliação operando suas funções em uma universidade pública e que constrói toda uma retórica em torno das supostas finalidades formativas e de aprendizagem, que supostamente visam alcançar a pretensa qualidade da educação. No entanto, sua essência opera como um dos meios pelos quais o fundo público, constituído às custas do suor do trabalho da classe trabalhadora, é 'sorvido' pela burguesia financeira. Ainda que aqui não estejamos nos atendo ao volume desses recursos ou ao quão substantivo são para a esfera ampliada de valor, mas sim ao *modus operandi* de gerir do Complexo CAEd.

Assim, refutamos a explicação da UFJF e até mesmo de boa parte da literatura da área de avaliação quando afirmam que o CAEd se limita à prestação de um serviço de avaliação. Ora, se partimos do pressuposto de que a prestação de serviço em questão é uma daquelas formas de troca efetuadas a partir de algum recurso intangível, como uma *expertise* própria, sem vínculo ou produção de mercadorias, então somente no campo aparential toda a trama envolvendo o Complexo CAEd poderia assim ser enquadrada.

Compreendemos que este Complexo é de fato um APH da burguesia, na acepção gramsciana, entre outras questões de difusão ideológica, pois apresenta um *modus operandi* empresarial no manuseio de seus recursos e no estabelecimento de contratos e licitações. A pesquisa nos possibilitou evidenciar que os governos dos entes federativos (estados e municípios) destinam recursos do fundo público para a Fundação CAEd que, por sua vez, valoriza o valor no circuito do capital portador de juros. Considerando o processo produtivo em si, que é realizado, inclusive, por trabalhadores celetistas vinculados à Fundação, temos solidificado nosso argumento no que Lênin (1979) afirma sobre a constituição do capital financeiro, a saber, que se

trata da fusão do capital industrial com o capital bancário, para dar origem aos monopólios.

Com relação aos recursos advindos dos OMs e de outras esferas financeiras no período compreendido por esta pesquisa, conforme podemos verificar no Quadro 2, abaixo, que foi confeccionado a partir dos anexos com as receitas do CAEd no período, localizamos um total de seis pagamentos que tiveram como origem o BM; três cuja origem era o Unibanco ou Instituto Unibanco; dois que advinham da CEF. Além de uma receita advinda da Unesco:

Quadro 2 – Receitas do CAEd advindas de organizações financeiras (2007-2018)

Mês/Ano	Instituição	Contrato	Valores
11/2011	Banco Mundial		R\$ 50.072,10
11/2011	Instituto Unibanco		R\$ 28.800,00
02/2012	Instituto Unibanco		R\$ 28.800,00
08/2012	Banco Mundial		R\$ 591.359,52
08/2012	Unibanco		R\$ 28.800,00
11/2012	Banco Mundial		R\$ 256.020,53
08/2013	Banco Mundial	7160932	R\$ 100.498,84
08/2013	Banco Mundial	1345019-7158535	R\$ 384.925,71
12/2013	Banco Mundial	7160932	R\$ 289.041,04
05/2015	Unesco		R\$ 125.381,70
07/2018	CEF	Nº fatura: 19211201734 / RA: 2018RA002687	R\$ 32.344,00
07/2018	CEF	Nº fatura: 0019/2016 / RA: 2018RA002721	R\$ 1.155.173,11

Fonte: elaborado pelo autor com dados da planilha fornecida pelo Portal de Acesso à informação (CAED, 2018).

Entre os dados e valores do Quadro 2, chamam-nos atenção alguns pontos. O primeiro deles é o fato de, nas três primeiras receitas advindas do BM, assim como nas três do Grupo Unibanco e na única advinda da Unesco, o espaço na planilha destinado ao número de contrato ter sido deixado em branco, sem preenchimento. Também nos chama atenção o fato de os valores do Unibanco e do Instituto Unibanco serem os mesmos, sugerindo que se trata de três parcelas de um mesmo contrato. A fim de dirimir essas imprecisões, bem como reconhecer qual atividade e/ou contrapartida essas instituições demandam do CAEd para o envio desses valores, tal como fizemos com relação à previsão estatutária, formulamos no dia 13 de setembro

de 2022 um pedido de acesso à informação no portal específico do governo federal.¹⁹⁹ Em 28 de setembro de 2022 recebemos as mesmas planilhas que dispusemos nos Anexos A a K, as quais nos foram enviadas pelo Portal de Acesso à Informação ainda em 2019.

Diante de tal equívoco, em 29 de setembro de 2022, entramos com recurso em primeira instância no Portal solicitando tais contratos.²⁰⁰ Recebemos a devolutiva no dia 4 de outubro de 2022, por meio do Ofício 424/2022, assinado pelo próprio Palácios:

OFÍCIO/SEI Nº 424/2022/CAED Juiz de Fora, 03 de outubro de 2022. Ao Serviço de Apoio ao Cidadão Sra. Natália Aparecida Fumian Assunto: Em atendimento ao Ofício SEI nº 98/2022/SIC Senhor(a), 1. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF é órgão especializado da UFJF, destituído de personalidade jurídica própria, que desenvolve e executa projetos e programas de pesquisa nas áreas da avaliação educacional e desenvolvimento de tecnologias educacionais. Em decorrência de sua natureza de órgão, não possui autonomia para firmar instrumentos jurídicos. Eventuais acordos ou contratos assumidos que porventura integre os objetivos dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo Centro são firmados pelo representante legal da UFJF e as versões oficiais desses instrumentos são arquivadas internamente em setor competente da Administração Superior. 2. Nesse sentido é que informamos que não dispomos dos documentos originais, visto que não recai sobre o Centro o registro e armazenamento de documentação dessa natureza, por esse motivo é que não há meios de assegurar que as cópias e documentos eventualmente mantidos em arquivo do CAEd representem a integralidade dos itens solicitados. 3. Vale ressaltar, ainda, que em decorrência do amplo período de tempo decorrido entre a data dos instrumentos referidos e o pedido de acesso a estes, há de se compatibilizar se ainda remanesce obrigação de

¹⁹⁹ O teor da solicitação de acesso à informação foi: “Boa tarde! Gostaria de solicitar os contratos objeto das receitas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) advindas do Banco Mundial, UNESCO, Caixa Econômica Federal, Unibanco e Instituto Unibanco conforme planilha com as receitas do CAEd no período citado. a) Banco Mundial com receitas recebidas em 11/2011 (no valor de: R\$ 50.072,10) , 08/2012 (no valor de: R\$ 591.359,52) , 11/2012 (no valor de: R\$ 256.020,53) , 08/2013 (Contrato: 7160932, no valor de: R\$ 100.498,84), 08/2013 (Contrato: 1345019-7158535, no valor de: R\$ 384.925,71) e 12/2013 (Contrato: 7160932, no valor de: R\$ 289.041,04); b) Instituto Unibanco com receitas de 11/2011 e 02/2012 (ambas no valor de: R\$ 28.800,00); c) Unibanco com receita de: 08/2012 (no valor de R\$ 28.800,00); d) UNESCO com receita de: 05/2015 (no valor de: R\$ 125.381,70); e) Caixa Econômica com receita de: 07/2018 (Nº fatura: 19211201734 / RA: 2018RA002687 no valor de: R\$ 32.344,00) e 07/2018 (Nº fatura: 0019/2016 / RA: 2018RA002721 no valor de: R\$ 1.155.173,11). Atenciosamente, Thiago Lima”.

²⁰⁰ O recurso foi escrito com o seguinte teor: “Boa tarde! Reforço a solicitação dos contratos citados, tendo em vista que recebemos as mesmas planilhas que enviamos com a finalidade de que a UFJF pudesse localizá-los. Sendo assim, solicito os contratos objeto das receitas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) advindas do Banco Mundial, UNESCO, Caixa Econômica Federal, Unibanco e Instituto Unibanco conforme planilha com as receitas do CAEd no período citado. a) Banco Mundial com receitas recebidas em 11/2011 (no valor de: R\$ 50.072,10) , 08/2012 (no valor de: R\$ 591.359,52) , 11/2012 (no valor de: R\$ 256.020,53) , 08/2013 (Contrato: 7160932, no valor de: R\$ 100.498,84), 08/2013 (Contrato: 1345019-7158535, no valor de: R\$ 384.925,71) e 12/2013 (Contrato: 7160932, no valor de: R\$ 289.041,04); b) Instituto Unibanco com receitas de 11/2011 e 02/2012 (ambas no valor de: R\$ 28.800,00); c) Unibanco com receita de: 08/2012 (no valor de R\$ 28.800,00); d) UNESCO com receita de: 05/2015 (no valor de: R\$ 125.381,70); e) Caixa Econômica com receita de: 07/2018 (Nº fatura: 19211201734 / RA: 2018RA002687 no valor de: R\$ 32.344,00) e 07/2018 (Nº fatura: 0019/2016 / RA: 2018RA002721 no valor de: R\$ 1.155.173,11). Atenciosamente, Thiago Lima”.

guarda/arquivo dos citados contratos solicitados, visto que em sua maioria, parecem ter sido firmados há mais de dez anos, informação que sugerimos seja melhor conferida junto à Coordenação de Convênios. 4. Por fim, e salvo melhor juízo, considerada a antiguidade dos instrumentos mencionados, opinamos no sentido de que seja avaliada a adequação de prorrogação de prazo de resposta, de modo que as informações solicitadas possam ser verificadas junto a Coordenação de Convênios, então setor responsável pelo arquivamento de processos dessa natureza. 5. Colocamo-nos à disposição para auxiliar e contribuir no que for necessário. GERAL 01: Ofício 424 (0978188) SEI 23071.932462/2022-73 / pg. 1 Atenciosamente, MANUEL FERNANDO PALÁCIOS DA CUNHA E MELO COORDENADOR DO CAED (CAED, 2022).

Cabe-nos observar que, novamente, Palácios que demonstramos acerca da questão de que o CAEd/UFJF é destituído de personalidade jurídica própria e, para tal, a representação institucional da UFJF se faz necessária. Esse fato foi abordado no terceiro capítulo, quando analisamos os contratos do CAEd com o Inep. Outros dois pontos a destacar no ofício são referentes à indicação da Coordenação de Convênios da UFJF para que conseguíssemos acesso aos contratos e à sinalização de que talvez os arquivos não estivessem mais disponíveis, em razão de uma suposta dispensa de obrigatoriedade de guarda/arquivo por parte da legislação presente. Em um contexto em que o debate público lança luz sobre as intenções por trás do acesso à informação na esfera da administração pública, como nos polêmicos decretos presidenciais com sigilo de 100 anos,²⁰¹ compreendemos que, somado ao já aventado acerca destes contratos, não se trata de uma mera anomalia circunstancial nas funções do Estado, mas sim de um retrato fidedigno da natureza de classe do Estado burguês, quando este, por seus mecanismos e marcos regulatório-legais, cria empecilhos para que a sua real essência venha à tona. De toda forma, novamente, ainda no dia 4 de outubro de 2022, fizemos nova solicitação ao Portal de Acesso à

²⁰¹ Fazendo uso da Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011), o Presidente da República (2019-2022) colocou sigilo de 100 anos nas informações a respeito do “[...] cartão de vacinação de Jair Bolsonaro; informações sobre visitas e acessos ao Palácio do Planalto; no processo disciplinar contra Eduardo Pazuello” (G1, 2022).

Informação²⁰² e recebemos um retorno apenas parcial de nossa demanda, no dia 18 de outubro de 2022, que pode ser visto no despacho da Coordenação de Convênios da UFJF, do qual o Quadro 3, logo abaixo, também faz parte:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA PROINFRA - COORDENAÇÃO DE CONVÊNIOS DESPACHO Processo nº 23071.936155/2022-61 Interessado(a): Secretaria da Pró-Reitoria de Planejamento PROINFRA - Secretaria da Pró-Reitoria de Infraestrutura Em atendimento ao solicitado no Ofício 111/2022/SIC (0982325), vimos, através deste, informar o que se segue: Com relação aos valores referentes a contratações com o Banco Mundial, o CAEd nos informou que os valores citados na solicitação são referentes aos contratos internacionais 7160932 (USD 47.600,00) e 7158535 (USD 135.000,00). Porém, em consulta a nossos arquivos e ao sistema SIGA não encontramos nenhum registro dos contratos citados. Quanto aos contratos com o Instituto Unibanco e a Unesco localizamos os processos 23071.009307/2011-07 (PPG em Gestão e Avaliação da Educação), 23071.004373/2015-14 (Projeto: 570BRZ1013 - SENAI - Educação para o Mundo do Trabalho) em nossos arquivos. Os contratos foram digitalizados e anexados ao presente processo: 0984327 e 0984339. Já em relação aos contratos com a Caixa Econômica Federal, apesar de também não localizarmos os mesmos ou os processos referentes a eles, consultamos o CAEd e a COESF que nos encaminharam consultas à GRU (0984708 e 0984712), esclarecendo que os valores recolhidos são referentes a cauções prestadas para os contratos com a Prefeitura de Contagem (0984754) e com o INEP (Ana 2016). Quadro resumo da solicitação: [segue após citação]. Atenciosamente, Juiz de Fora, 06 de outubro de 2022. Nayana Dessupoio de Abreu. Coordenação de Convênios SIAPE: 1673071. (UFJF, 2022a).

²⁰² O teor da mensagem foi: “Boa tarde! Gostaria de solicitar os contratos objeto das receitas da Universidade Federal de Juiz de Fora através dos serviços prestados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) advindas do Banco Mundial, UNESCO, Caixa Econômica Federal, Unibanco e Instituto Unibanco conforme planilha com as receitas do CAEd no período citado. a) Banco Mundial com receitas recebidas em 11/2011 (no valor de: R\$ 50.072,10) , 08/2012 (no valor de: R\$ 591.359,52) , 11/2012 (no valor de: R\$ 256.020,53) , 08/2013 (Contrato: 7160932, no valor de: R\$ 100.498,84), 08/2013 (Contrato: 1345019-7158535, no valor de: R\$ 384.925,71) e 12/2013 (Contrato: 7160932, no valor de: R\$ 289.041,04); b) Instituto Unibanco com receitas de 11/2011 e 02/2012 (ambas no valor de: R\$ 28.800,00); c) Unibanco com receita de: 08/2012 (no valor de R\$ 28.800,00); d) UNESCO com receita de: 05/2015 (no valor de: R\$ 125.381,70); e) Caixa Econômica com receita de: 07/2018 (Nº fatura: 19211201734 / RA: 2018RA002687 no valor de: R\$ 32.344,00) e 07/2018 (Nº fatura: 0019/2016 / RA: 2018RA002721 no valor de: R\$ 1.155.173,11). Informo que já houve tentativa de obter tais informações com o CAEd, porém o mesmo respondeu por meio do OFÍCIO/SEI Nº 424/2022/CAED que estes ficariam arquivados em posse da Coordenação de Convênios dessa instituição. Envio em anexo as planilhas em que consta tais receitas e o ofício mencionado. Atenciosamente, Thiago Lima.”

Quadro 3 – Receitas do CAEd advindas de instituições financeiras (2007-2018)

Parceiro Externo	Ano do repasse	Valor do repasse	Contrato	Processo	Objeto
Banco Mundial	11/2011	50.072,10	não localizado	não localizado	não localizado
	08/2012	591.359,52	não localizado	não localizado	não localizado
	11/2012	256.020,53	não localizado	não localizado	não localizado
	08/2013	10.048,84	7160932	não localizado	não localizado
	08/2013	384.925,71	1345019-7158535	não localizado	não localizado
	12/2013	289.041,04	7160932	não localizado	não localizado
Unibanco	11/2011	28.800,00	0984327	23071.009307/2011-07	PPG em Gestão e Avaliação da Educação
	02/2012	28.800,00			
	08/2012	28.800,00			
UNESCO	05/2015	125.381,70	ED00204/2015 - 0984339	23071.004373/2015-14	Projeto: 570BRZ1013 - SENAI - Educação para o Mundo do Trabalho
CEF	07/2018	32.344,00	0984754 e0984712	não localizado	Caução ao contrato com Prefeitura de Contagem - Concorrência 009/2017, Edital 072/2017
	07/2018	1.155.173,11	0984708	não localizado	Caução para o contrato com o INEP ANA 2016

Fonte: UFJF (2022b).

Para fins expositivos, vamos dividir esta seção em três subseções, de modo a abordar separadamente os contratos e as informações de cada uma das instituições indicadas.

5.4.1 Instituto Unibanco

A primeira instituição abordada é o Instituto Unibanco. Criado em 1982 e atualmente dispendo de 14 parceiros,²⁰³ a instituição se autoqualifica como uma desenvolvedora de

[...] soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas. Além de resultados sustentáveis de aprendizagem, trabalha pela equidade no ensino, tanto entre as escolas, como no interior de cada uma delas, com base em quatro valores fundamentais: Valorizar a diversidade, acelerar transformações, conectar ideia e ser orientado em evidências. O Instituto Unibanco apoia ações e projetos em quatro frentes: i) conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional; ii) produzir e difundir conhecimento sobre essas soluções, com base em evidências empíricas e na investigação científica; iii) apoiar iniciativas para vencer os desafios do Ensino Médio; iv) ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação. O Instituto Unibanco é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*), que lhe garante o alinhamento estratégico e a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de

²⁰³ Os parceiros do Instituto Unibanco são: Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as), Ação Educativa, Baobá - Fundo para Equidade Racial, Elas - Fundo de Investimento Social, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Maria e João Aleixo, Geledés - Instituto a Mulher Negra, Redes da Maré, Fundação Instituto de Pesquisas Econômica (Fipe), Instituto de Estudos Avançados (IdEA), Unicamp, Insper, London School of Economics (LSE), Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, Stanford University, Universidad Diego Portales e Universidade Cidade de São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2022).

educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022).

O Instituto Unibanco apresenta um conjunto de terminologias e jargões bastante em voga em outras parcerias e nas justificativas de reformas educacionais, como: eficiência, aprendizagem e soluções com base em evidências. Entretanto, o que mais nos chamou atenção no excerto de autoqualificação da instituição foi o fato de mencionar abertamente que uma de suas frentes de atuação é “ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação, bem como o fato de o mesmo ser mantido por um fundo patrimonial (*endowment*).” Com a ideia central de perpetuar uma determinada causa, o

Fundo patrimonial, em inglês *endowment*, consiste na reunião de um patrimônio que deve servir de fonte de recursos previsíveis e perenes no tempo para uma causa altruísta eleita. Um *endowment* existe para dar perenidade à causa, proteger um determinado patrimônio dos riscos usuais de uma atividade operacional e, em especial, da utilização ineficiente ou desorganizada dos recursos. Em se tratando de uma causa altruísta, o *endowment* deve ser de titularidade ou vinculado a uma pessoa jurídica sem fins lucrativos – universidades, museus, teatros, orquestras, hospitais – como um dos meios para garantir sua sustentabilidade econômica de longo prazo e sua perenização. O capital que compõe esses fundos é proveniente de doações de pessoas físicas, pessoas jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, heranças e legados com o objetivo de perpetuar uma causa, deixar um legado permanente, eternizar valores, por vezes familiares, perante a sociedade. (IDIS, 2022)

Denotando ser um APH extremamente influente no campo educacional, um outro ponto de destaque desse braço filantrópico-financeiro da instituição é a governança exercida com a relação já exposta entre determinados sujeitos que se alternam entre a burocracia estatal e a iniciativa privada, conforme podemos ver no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Corpo de Governança do Instituto Unibanco (2022) (continua)

Nome	Cargo
Pedro Moreira Salles	Presidente do Conselho de Administração
Pedro Sampaio Malan	Presidente do Conselho Consultivo Internacional
Antonio Jacinto Matias	Conselho de Administração
Cláudia Costin	Conselho de Administração
Cláudio de Moura Castro	Conselho de Administração
Cláudio Luiz da Silva Haddad	Conselho de Administração

Quadro 4 – Corpo de Governança do Instituto Unibanco (2022) (conclusão)

Nome	Cargo
Marcelo Luis Orticelli	Conselho de Administração
Marcos de Barros Lisboa	Conselho de Administração
Ricardo Paes de Barros	Conselho de Administração
Cláudio José Coutinho Arromatte	Diretor de Compras e Patrimônio do Itaú Unibanco S.A
Ricardo Henriques	Superintendente executivo do Instituto Unibanco
Maria Júlia Azevedo	Gerência Implementação Programas e Projetos Educacionais
Mirela de Carvalho	Gerência de Desenvolvimento da Gestão em Educação
Tiago Borba	Gerente de Planejamento e Articulação Institucional do Instituto Unibanco

Fonte: Instituto Unibanco (2022).

Analisando especificamente as receitas advindas do Instituto Unibanco para o CAEd/UFJF, localizamos no contrato (UNIBANCO, 2011) o pagamento de cinco parcelas de R\$ 28.800,00 (vinte e oito mil e oitocentos reais) como contrapartida da denominada prestação de serviços recebida do CAEd a partir do ano de 2011. Os primeiros pontos que verificamos nesse contrato é que o instrumento possui como objeto o PPGP, que, assim como em outras parcerias do CAEd, é representado pela figura jurídica da UFJF,²⁰⁴ sendo esta designada como “CONTRATADO”, o que denota que o Instituto Unibanco, uma organização do mundo das finanças, contrata os serviços do PPG/CAEd, pertencente a uma Universidade Pública, de acordo com as suas finalidades e propósitos. Essa relação fica ainda mais clara quando se descrevem as incumbências de ambas as partes:

- (i) O INSTITUTO, no âmbito de suas atividades, desenvolveu programa de sua titularidade denominado “Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública” (“Programa”), que tem por finalidade o pagamento de curso de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Básica a ser realizado de forma presencial, na sede do CONTRATADO e à distância por até 5 (cinco) colaboradores do INSTITUTO que forem selecionados de acordo com processo seletivo contido no edital do Programa (“Curso”);
- (ii) o INSTITUTO tem interesse na prestação de serviços de (i) aplicação de prova aos colaboradores do INSTITUTO por este selecionados, no âmbito do processo seletivo do CONTRATADO; (ii) seleção de até 5 (cinco) colaboradores do INSTITUTO, de acordo com os critérios de seleção a serem estabelecidos no edital do processo seletivo do Curso e (iii) realização do Curso aos colaboradores selecionados no processo seletivo do CONTRATADO (até cinco colaboradores);

²⁰⁴ O contrato entre o Instituto Unibanco e a UFJF foi assinado pelo reitor da UFJF à época, Henrique Duque de Miranda Chaves. Do lado do Instituto Unibanco, o campo de assinatura e de menção ao seu representante está em branco.

- (iii) o CONTRATADO declara que é uma organização que tem expertise para a prestação desses serviços;
- (iv) o CONTRATADO declara, ainda possuir as licenças e autorizações necessárias ao exercício de suas atividades e ter objeto social compatível com os serviços a serem prestados por meio deste contrato. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 1).

Observa-se, no excerto acima, que o curso fornecido pelo CAEd por meio do PPGP foi desenvolvido para funcionário do Instituto Unibanco, a questão em tela demonstra que é uma instituição financeira apresentando convergência ideológica com a proposta desenvolvida pelo PPGP, a ponto de levar seus dirigentes a autorizarem as referidas compras de vagas. Consoante a essa questão, verifica-se também que, no que fora pactuado contratualmente pelo CAEd e o Instituto Unibanco, enquanto este isenta-se das questões mais complexas no que tange às obrigações contratuais, o CAEd deve assumir um conjunto de responsabilidades, como:

[...] cumprir com todas as obrigações trabalhistas e previdenciárias, em especial as referentes à segurança e higiene do trabalho [...] zelar pela guarda e conservação dos bens e documentos eventualmente entregues pelo INSTITUTO para o cumprimento deste contrato [...] o CONTRATADO responderá pelos danos causados aos bens ou documentos que lhe forem entregues, ainda que decorrentes de caso fortuito ou de força maior [...] pagar os tributos e as contribuições incidentes sobre a atividade exercida e sobre o resultado dos serviços prestados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 2).

Ainda acerca das responsabilidades de ambas as partes, observam-se, em um movimento tipicamente capitalista, desigualdades com relação às obrigações financeiras, uma vez que o CAEd deve

[...] responder pelas obrigações nos âmbitos civil (inclusive relacionadas a direitos de personalidade, de propriedade intelectual), trabalhista, previdenciário e fiscal, mesmo após extinto o contrato, para assegurar a solução dos fatos pelos quais o INSTITUTO possa ser responsabilizado, até a prescrição ou decadência dos respectivos direitos [...] se, em virtude de decisão judicial, o INSTITUTO vier a ser privado no todo ou em parte, de direitos que lhe forem assegurados por este contrato (inclusive em seus anexos), o CONTRATADO restituirá ao INSTITUTO todos os valores por ele despendidos e que sejam relativos aos serviços respectivos, atualizados desde a data do desembolso até a da efetiva devolução, segundo a variação e a ordem dos índices estabelecidos no subitem 2.18.2²⁰⁵ (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 4).

²⁰⁵ “2.18.2 o valor correspondente às perdas e danos será atualizado com base na variação do IGPM - Índice Geral de Preços do Mercado, ou, na sua falta, do IGP-DI - Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna, ambos publicados pela FGV - Fundação Getúlio Vargas, ou na sua falta, do IPC - Índice de Preços ao Consumidor, publicado pela FIPE - Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas da USP, desde a data do evento danoso até a do ressarcimento, acrescido, na mora, de multa de 10% (dez por cento) e de juros moratórios de 12% (doze por cento) ao ano” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 4)

Ou seja, o CAEd, com receita advinda do Instituto Unibanco, deve suportar todos os gastos e ônus para dar conta de cumprir o estipulado nesse contrato,²⁰⁶ seja com relação a eventuais privações judiciais que impliquem o Instituto Unibanco, seja no que diz respeito às relações trabalhistas,²⁰⁷ uma vez que toda a situação de risco financeiro recai sobre o CAEd, na condição de contratado. Essa subordinação também é mencionada em uma parte do instrumento que versa sobre o sigilo acerca das informações do contrato decorrentes da prestação de serviço, apontando que cabe ao CAEd

[...] manter sigilo a respeito de todas as informações a que tiver acesso em decorrência da prestação de serviços, abstendo-se de utilizá-las para qualquer outro fim que não a normal execução deste contrato [...] se o CONTRATADO, por determinação de autoridade pública ou em decorrência de ordem judicial, tiver que revelar qualquer das informações sigilosas, procederá como segue: a) imediatamente dará notícia ao INSTITUTO a respeito da ordem da autoridade pública ou do juiz; b) fornecerá todos os dados e subsídios que possam ser necessários para que o INSTITUTO possa defender-se contra a divulgação de qualquer informação sigilosa [...] qualquer que seja a causa de dissolução desse contrato, o CONTRATADO: a) restituirá ao INSTITUTO os documentos referentes às informações sigilosas; b) deletar ou destruirá todos os arquivos que contenham cópias de aludidas informações, enviando ao INSTITUTO comprovante de tal destruição; d) continuará obrigado por si, seus empregados, prepostos, subcontratados ou representantes a respeitar o dever de sigilo [...] os Termos de Sigilo ficarão sob a guarda e responsabilidade do CONTRATADO [...] não fazer publicidade ou *marketing* associando a prestação de seus serviços ao INSTITUTO, a qualquer empresa sob o controle direto ou indireto da Itaúsa - Investimento Itaú S.A., ou ainda, a qualquer fundação ou entidade que tenha qualquer destas empresas como mantenedora (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 3).

Em suma, se a relação entre o Instituto Unibanco e o CAEd não se evidencia diretamente como uma relação mutuária, também não podemos dizer que se trata de uma simples parceria, quando emerge de um processo em que o CAEd faz a seleção,

²⁰⁶ No item 4.3 do contrato, é afirmado, de forma tácita, que: “No preço dos serviços estão incluídos todos os ônus, despesas, encargos sociais e trabalhistas, seguros de acidente de trabalho e de responsabilidade civil, tributos, variações salariais e qualquer outro custo que o CONTRATADO tenha de suportar para cumprir este contrato” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 5).

²⁰⁷ “7.2 Este contrato não cria vínculo trabalhista entre o INSTITUTO e os profissionais designados para a prestação dos serviços, cabendo ao CONTRATADO exclusiva e integral responsabilidade (a) pela gestão e fiscalização desses profissionais; e (b) pelo cumprimento das obrigações de natureza trabalhista, tributária ou previdenciária, inclusive relativas à segurança e higiene do trabalho. 7.2.1 A responsabilidade do CONTRATADO mencionada no subitem anterior subsistirá, inclusive, em caso de reconhecimento de vínculo trabalhista de qualquer de seus profissionais com o INSTITUTO, por qualquer motivo [...] 7.3 Caso, a qualquer tempo, seja instaurado em face do INSTITUTO processo administrativo ou judicial (designado Processo) relativo às obrigações mencionadas nos subitens 7.2 e 7.2.1, o CONTRATADO ficará obrigado a pagar de imediato ao INSTITUTO o valor de perda possível relacionado ao Processo em questão (designado Valor de Perda) [...] 7.4 O Valor de Perda será calculado conforme metodologia específica adotada pelo Instituto para realização de provisões” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p 7-8).

a divulgação e o acesso à plataforma para os cursistas de uma instituição financeira durante os dois anos de curso. Trata-se uma relação comercial, com afinidade ideológica entre ambas, porém que o conjunto de responsabilidades, desigualmente distribuídas, estabelece uma relação de subordinação do público ao privado de um modo muito evidente, principalmente no que tange aos riscos dessa parceria, corroborando nossa argumentação central acerca da finalidade da constituição de uma Rede de Avaliação no país.

5.4.2 Unesco

Caracterizada no segundo capítulo deste trabalho, a Unesco possui o Contrato de Serviços Ref ED00204/2015, no valor de R\$ 125.381,70 (cento e vinte e cinco mil, trezentos e oitenta e um reais e setenta centavos),²⁰⁸ para a realização do Projeto: 570BRZ1013, denominado *Senai - Educação para o Mundo do Trabalho*, junto ao CAEd²⁰⁹ entre 22 de abril de 2015 e 21 de maio de 2015. Por meio desse contrato, é apresentado um conjunto de atividades e resultados esperados pelas partes,²¹⁰ bem como o comprometimento de ambas com o avençado, nestes termos:

A UNESCO se compromete a comprar e o contratado se compromete a fornecer os serviços referentes a Contratação de instituição para prestação de serviços de consultoria especializada para a realização da avaliação das 10 escolas finalistas (duas em cada região do país) que tiveram maior avanço nos resultados da Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC) nas edições 2011 e 2013 e que foram selecionados pela CNI - Confederação Nacional das Indústrias para receber o Prêmio Educação para o Mundo do Trabalho [...]. (UNESCO, 2015, p. 1).

O contrato, que é assinado em nome da Unesco por Lucien Andre Munoz (Diretor UBO), possui um total de 22 condições, acerca de diversas questões relativas ao serviço prestado, dentre as quais destacamos as referentes à fonte das instruções,

²⁰⁸ “3.4.1 Se o trabalho correspondente a qualquer um ou todos os pagamentos acima não for concluído satisfatoriamente de acordo com a UNESCO e/ou antes do término do Contrato, a UNESCO terá o direito a reembolso total ou parcial dos pagamentos feitos (incluindo o pagamento antecipado), na medida em que os serviços já prestados sejam considerados inutilizáveis ou inadequados com relação às despesas pagas pela UNESCO. 3.4.2 Quaisquer quantias a serem reembolsadas deverão ser devolvidas à UNESCO na moeda em que o pagamento tiver sido feito” (UNESCO, 2015).

²⁰⁹ O CAEd novamente é representado pela UFJF no contrato, que foi assinado, por procuração, pelo vice-reitor em exercício da instituição à época, Marcos Vinício Chein Feres.

²¹⁰ Segundo o contrato (UNESCO, 2015) são mencionadas como atividades a serem executadas: i) Levantamento dos dados, Elaboração do Roteiro, definição dos critérios a serem avaliados e Agendamento das Visitas; ii) Realização das Visitas; iii) Elaboração dos Relatórios; iv) Revisão dos Relatórios; v) Entrega dos Relatórios Finais.

aos direitos autorais, à confidencialidade, aos privilégios e imunidades e à isenção de impostos. Sobre a primeira questão, acerca das fontes das instruções, sugere-se um subjetivo “interesses da Unesco”, ao se afirmar que

[...] o contratado não deverá buscar nem aceitar instruções de qualquer autoridade externa à UNESCO com relação à execução de seus serviços constantes no presente Contrato. O Contratado deverá abster-se de qualquer ação que possa afetar a UNESCO ou as Nações Unidas de maneira adversa, devendo cumprir seus compromissos com plena consideração pelos interesses da UNESCO (UNESCO, 2015, p. 6).

Apontando para a relativa falta de autonomia do CAEd em realizar a atividade para a qual foi contratado e é reconhecido pela *expertise*, essa questão fica mais evidente quando se trata dos direitos autorais, das patentes e de outros direitos de propriedade, conforme o artigo 11 do contrato:

[...] A UNESCO terá direito de propriedade intelectual e outros direitos, incluindo mas não se limitando a patentes, direitos autorais e marcas com relação direta ou sejam produzidos ou preparados ou coletados em consequência de ou durante o curso da execução deste Contrato. Mediante solicitação da UNESCO, o contratado deverá tomar todas as medidas necessárias, executar todos os documentos necessários e dar assistência geral na garantia de tais direitos de propriedade e em sua transferência para a UNESCO em cumprimento aos requisitos da legislação pertinente. (UNESCO, 2015, p. 6).

O excerto acima demonstra o quanto o CAEd aliena o produto do seu serviço em favor da Unesco por força de contrato. Se considerarmos a Unesco, como trouxemos em nosso balanço de literatura, como um OM alinhado aos interesses capitalistas, podemos afirmar que o capital se apropria de um serviço realizado em uma instituição pública para avaliar estudantes de escolas públicas. Ainda sobre essa relação, tal como se deu com o Instituto Unibanco, o contrato entre CAEd e Unesco também prevê as seguintes questões com relação à confidencialidade e ao sigilo:

12. Uso do nome, emblema ou selo oficial da UNESCO ou da ONU [Organização das Nações Unidas]. O Contratado não deverá divulgar ou tornar público o fato de que é um Contratado da UNESCO, nem deverá, de modo algum, usar o nome, emblema ou selo oficial da UNESCO ou das Nações Unidas, ou qualquer abreviação do nome da UNESCO ou das Nações Unidas em conexão com seu negócio ou similar.

13. Natureza Confidencial dos Documentos e Informações. 13.1 Esboços, fotografias, planos, relatórios, recomendações, estimativas, documentos e todos os outros dados compilados ou recebidos pelo Contratado no âmbito deste contrato serão de propriedade da UNESCO, devendo ser considerados confidenciais e ser entregues somente aos funcionários autorizados da UNESCO na conclusão dos trabalhos deste Contrato. 13.2 O Contratado não poderá comunicar em qualquer tempo e para nenhuma outra pessoa, governo

ou autoridade externa à UNESCO, qualquer informação a ele passada em razão de sua sua associação com a UNESCO que não tenha sido tornada pública, sem a autorização da UNESCO; também não deverá o Contratado em qualquer tempo usar tais informações em benefício pessoal. Essas obrigações não prescrevem com o término deste contrato. (UNESCO, 2015, p. 6).

Os vetos com relação ao uso do nome e do emblema da Unesco pelo CAEd, aparentemente, alinha-se à questão do sigilo com relação aos documentos e às informações, demonstrando que, apesar de fazer uso da *expertise* desenvolvida pelo CAEd em favor de seus interesses, no quesito transparência, a Unesco reserva-se o direito de não publicizar suas ações e sequer contribuir na forma de impostos com o país do qual se apropria-se do trabalho, como podemos verificar nos artigos 17 e 18 do contrato:

17. Privilégios e imunidades. Nada contido ou relacionado a este Contrato poderá ser considerado como renúncia expressa ou implícita, de quaisquer dos privilégios e imunidades das Nações Unidas, incluindo seus órgãos subsidiários [...]

18. Isenção de Impostos. 18.1 A seção 7 da Convenção sobre Privilégios e Imunidades das Nações Unidas dispõe, entre outras coisas, que as Nações Unidas, incluindo seus órgãos subsidiários, são isentas de todos os impostos diretos, exceto as tarifas sobre serviços de utilidade pública, sendo também isentas de taxas e cobranças alfandegárias ou de natureza semelhante, com relação a artigos importados e exportados para uso oficial. Caso alguma autoridade governamental se recuse a reconhecer a isenção das Nações Unidas de tais impostos, taxas ou cobranças, o Contratado deverá imediatamente consultar a UNESCO para a definição de um procedimento aceitável em comum acordo. 18.2 Por consequência, o Contratado autoriza a UNESCO a deduzir da fatura do Contratado quaisquer valores relativos a tais impostos, taxas e cobranças, a menos que o Contratado tenha consultado a UNESCO antes do pagamento do mesmo e a UNESCO tenha, em cada caso, autorizado o Contratado a pagar especificamente tais impostos, taxas ou tarifas em questão. Nesse caso, o Contratado deverá fornecer à UNESCO prova por escrito de que o pagamento de tais impostos, taxas ou tarifas foi feito devidamente autorizado (UNESCO, 2015, p. 7).

Colocando todos os riscos na conta da instituição pública, assim como visto no contrato anterior com o Instituto Unibanco, o contrato entre a Unesco e o CAEd repete a subordinação do público ao privado a partir da relação posta. Evidentemente, não compreendemos esta relação como de 'mão única' ou despida de anuência por parte daqueles que ocupam os cargos no setor público, mas se trata de um fator bastante relevante nessa Rede da Avaliação. Seja pelos direitos de propriedade, seja pela confidencialidade ou pelos privilégios, de modo mais ou menos explícito, uma questão bastante aparente é a onipresença dos interesses capitalistas na Rede de Avaliação.

5.4.3 Banco Mundial

A última organização a quem solicitamos os contratos foi o BM, e nos causou bastante estranheza a indisponibilidade documental ao longo da nossa pesquisa, muito disso em razão não só de serem volumosos os recursos advindos desse OM mas também por se tratar de um parceiro quase permanente, presente desde a criação do CAEd. Porém, o fato de não encontrarmos nenhum registro dos contratos solicitados levanta óbvias questões em relação à ausência de transparência por parte de uma instituição pública, levando-nos a questionar quais contrapartidas estariam sendo pactuadas no instrumento extraviado.

Não sendo possível acessar o documento pelos serviços de acesso à informação da UFJF, buscamos informações no próprio BM, por meio de seu site (<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>), porém também não encontramos menção a tais contratos. Todavia, localizamos o documento *Advancing National Strategies for Financial Education A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD de 2019*,²¹¹ no qual é mencionado o CAEd. O BM afirma que o estudo em questão é o maior que já realizou até então acerca dos impactos da educação financeira nas escolas de Ensino Médio:

*Impact Evaluation of the Pilot Project As part of the pilot project implemented in high schools, students' financial literacy was evaluated before and after the application of the material. The impact evaluation was made in partnership with the World Bank and conducted by CAEd in the framework of the Russian Trust Fund on Financial Literacy and Education. To date, this is World Bank's largest study of its kind, and the full results will be published in the near future. Preliminary results are presented here. Appropriate methodological procedures have been adopted to ensure validity of results. (OCDE, 2013)*²¹².

São alguns os desdobramentos analíticos acerca dos documentos do CAEd com as instituições financeiras e OM que entendemos serem fundamentais para a constituição do que chamamos de Rede da Avaliação. Nesse sentido, compreendemos que um elo de análise que perpassa todo o acervo é a questão de

²¹¹ *Avançando para Estratégias Nacionais de Educação Financeira: uma publicação conjunta da Presidência da Rússia, do G20 e a OCDE* (tradução nossa).

²¹² "Avaliação de impacto do projeto-piloto. Como parte do projeto-piloto implementado em escolas de Ensino Médio, a educação financeira dos alunos foi avaliada antes e depois da aplicação do material. A avaliação de impacto foi feita em parceria com o Banco Mundial e conduzida pelo CAEd, no âmbito do Russian Trust Fundo de Educação e Alfabetização Financeira. Até o momento, este é o maior estudo do Banco Mundial desse tipo, e os resultados completos serão publicados em um futuro próximo. Os resultados preliminares são apresentados aqui. Apropriados procedimentos metodológicos têm sido adotados para garantir a validade dos resultados" (tradução nossa).

que a ALE expressa que, na relação jurídica entre o público e o privado, o primeiro serve de esponja permeável a todos os eventuais riscos que o segundo possa ter. Colocamos aqui a analogia de uma esponja, propriamente dita, visto que verificamos nos contratos e, inclusive, na falta deles, em razão da ausência de transparência, que o ente público absorve todos os riscos da atividade, de modo a permitir que o ente privado possa usufruir da atividade-fim celebrada sem nenhuma complicação presente ou futura. Tais fatos são evidenciados nesta subseção, em quatro momentos: i) na alternância de determinados operadores/formuladores da política de ALE entre a burocracia estatal e as organizações privadas; ii) quando é pactuado que o ente público é quem assume todas obrigações civis, fiscais, trabalhistas e previdenciárias envolvendo o contato; iii) as cláusulas de privilégios e imunidades para os entes privados; iv) as isenções de impostos para o ente privado. Esses cinco pontos, combinados com as cláusulas de confidencialidade nos contratos e a completa ausência de transparência sobre atividades e parcerias, expressa no não acesso a determinados documentos, parcial ou completamente, denotam a natureza do Estado burguês. Inferimos que o sumiço documental e as criações jurídicas descompromissadas legalmente com a transparência dos seus atos, como foi o caso da criação da Fundação CAEd, não são meras adequações jurídicas, mas, sobretudo, expressões do potencial da amplitude escalável da ALE como um nicho extremamente promissor para a reprodução do capital financeiro. Um mercado em potencial, que pode atender a 5.570²¹³ sistemas de ensino diferentes, somente no âmbito dos municípios brasileiros, o que torna a educação pública a galinha dos ovos de ouro para as frações burguesas, mas coloca sua existência em risco.

²¹³ Segundo o IBGE (2022), o Brasil conta com 5.570 municípios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa tese, procuramos explicar a constituição e o propósito de uma Rede de Avaliação em Larga Escala no Brasil durante o período de 2007 a 2018. Os dados pesquisados nos permitem considerar o Complexo CAEd como um APH de referência na Política de ALE, independentemente da figura jurídica pela qual se apresenta (Centro de Avaliação, Fundação ou Programa de Pós-Graduação). Investigamos o papel do Complexo CAEd na Rede de ALE, seus principais atores, parcerias, clientes e as fontes de seus financiamentos. Além disso, identificamos outros APHs e intelectuais orgânicos que se articulam ao CAEd constituindo o que denominamos como Rede de ALE, assim como apresentando seu *modus operandi*.

Com esse propósito, na introdução, trouxemos um breve histórico do estabelecimento da Política de ALE nos governos Sarney, FHC, Lula, Dilma e Bolsonaro, tendo como marcos a criação do Saep, do Saeb, do Enem, do Ideb, do PNE, do PAAR e do Novo Fundeb. No segundo Capítulo, buscamos esclarecer o nosso pressuposto teórico em relação ao Estado e à formação do fundo público, que embasou nossas análises ao longo deste trabalho. Na sequência, organizamos três capítulos que mostraram como a literatura tem abordado a Política de ALE e a sua conexão com a agenda da burguesia, as metamorfoses jurídico-institucionais do Complexo CAEd e, por fim, as finalidades da Rede de Avaliação, a partir dos processos de mercadorização e mercantilização da educação.

A compreensão que desenvolvemos acerca do Estado e da constituição do fundo público, exposta no segundo capítulo, cumpriu a função de pressuposto teórico e serviu como base para todo nosso trabalho. Sobre a primeira parte do capítulo, que abordou a constituição do fundo público, o ponto inicial que destacamos foi que sua origem é constituída de parte do trabalho excedente, que se metamorfoseou e foi apropriado pelo Estado para suas múltiplas funções. No que tange ao campo das políticas sociais, verificamos que estas funcionam como uma condição estrutural no capitalismo, ao atuarem como uma espécie de *salário indireto*, que, por um lado, serve à classe trabalhadora para a reprodução da força de trabalho e, por outro, alimenta o capital pela liberação do *salário direto*, com vistas a propiciar o consumo em massa.

Outra característica evidenciada por Fontanelli (2020), Salvador (2010) e Behring (2010) é a importância do fundo público na rotação do capital e, portanto, na gestão das crises capitalistas, ao contra-arrestar a queda tendencial da taxa de lucro,

funcionando como garantidor, enquanto crédito, em tempos de crise, injetando dinheiro no sistema e acomodando os riscos. Nesse sentido, destacamos o aspecto da aceleração da rotação do capital pelo fundo público, visto que, quanto mais o tempo de circulação tender a zero, maior será a valorização. Decorrente desse mesmo processo, apresentamos a relação entre o mecanismo da dívida pública e a punção, por parte de seus credores, de parte da riqueza que constitui o fundo público, direcionando-a para a esfera financeira e impulsionando tanto a acumulação capitalista quanto a espoliação da classe trabalhadora.

Na segunda parte do capítulo, adentrarmos no debate teórico sobre a natureza classista do Estado moderno em autores como Marx (2007, 2009, 2010, 2011, 2014, 2017, 2017a), Lênin (2010), Engels (1980) e Gramsci (2000). Nessa relação, o primeiro ponto que denota o elo entre as duas partes do capítulo foi o reconhecimento, dentro do ordenamento jurídico, de que o Estado assume a função de garantidor das condições de produção capitalistas como um elemento fundamental na reprodução do sistema. Isso ocorre devido à dificuldade do capital em garantir, por si só, a continuidade do processo de valorização. Nesse sentido, assumimos como pressuposto analítico, presente em toda a tese, que estamos nos referindo ao Estado burguês. Como tal, entendemos que este é produto do antagonismo inconciliável de classes e, portanto, um órgão de submissão de uma classe pela outra, que lhe é antagônica (LÊNIN, 2010). Tratando especificamente dos instrumentos que garantem essa submissão, consideramos que um deles é o véu da neutralidade com que a burguesia procura se vestir ao assumir a direção política, econômica e técnica da sociedade. Nessa direção, os estudos do capítulo procuram oferecer chaves de compreensão analíticas para o debate acerca do Estado estrito e da sociedade civil, por meio dos APHs, no bojo da construção teórica à que Gramsci (2000) se refere como Estado Integral. Sobre os APHs, importantes para conhecermos as formas como se constitui a Rede de Avaliação no país, apresentamo-los como os instrumentos pelos quais as classes fundamentais difundem e formam um consenso acerca de sua visão de mundo, ou seja, as formas pelas quais a classe dominante busca manter sua hegemonia ou os subalternos buscam a construção de uma nova hegemonia. Ainda sobre a sociedade civil, ganha relevo no debate teórico do autor o papel do *intelectual orgânico*, que, vinculado consciente ou inconscientemente a um determinado projeto político-ideológico de classe, atua organizando, dirigindo e

educando, a partir de um determinado lugar de classe, o terreno da produção, da cultura, da política ou da administração.

Dentro do debate sobre as formas de dominação da burguesia por meio do Estado, localizamos as reformas do aparelho de Estado. No caso brasileiro, desencadeada em 1995, durante o governo FHC, por meio do Mare, verificamos que mudou o aparato legislativo para permitir a inserção do *modus operandi* da iniciativa privada dentro da máquina estatal e forjou a forma de 'propriedade pública não estatal', inaugurando uma nova dimensão para a vida social ao trazer uma forma que, juridicamente, não se enquadraria nem como privada, nem como estatal, a fim de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado e, portanto, com financiamento público.

No terceiro capítulo, organizamos um balanço de literatura, com a intenção de conhecer os principais eixos de discussão e as abordagens da ALE. A maioria das produções analisadas, mesmo as que usavam referenciais teóricos críticos, estavam alinhadas à concepção liberal de Estado, ou seja, como instância capaz de atrair capitais e regular as relações sociais de produção como um neutro mediador dos conflitos de classe. A literatura, ademais, apontou para a Política de ALE como a porta de entrada para o ingresso do setor privado na educação pública e como processo de indução de OMs, como BM, Unesco e OCDE, nas Políticas de ALE, mencionando-as como uma imposição desses organismos. No que tange aos APHs ligados à educação, localizamos um discurso que enfatizava as soluções 'técnicas' provenientes desses aparelhos, a fim de veicular intensões pretensamente apolíticas de sua parte.

No quarto capítulo, localizamos as fontes de financiamento do Complexo CAEd e verificamos que a condição escalável de que passou a gozar ano após ano fez com que a instância vencesse diversas licitações de contrato para realizar as ALEs em diversas Redes Municipais e Estaduais de Ensino pelo país, em programas nacionais e também em parcerias internacionais e com a iniciativa privada. No que tange às avaliações nacionais e internacionais, verificamos que um grande contingente desses contratos ocorreu em parceria com o Inep, para elaboração de avaliações como Pisa, Ana, Saeb, Encceja e Enem. Diante do enorme volume de avaliações contratadas pelas Secretarias de Educação Municipais e, principalmente, Estaduais do país, constatamos que estas abrangem praticamente todos os estados da Federação. Outra questão de destaque foi a grande quantidade de contratos firmados com o setor

privado e OMs, tais como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, a Fundação Oi Futuro, o TPE, a FGV, o BM, a Unesco, entre outros. Com relação, especificamente à *escalada* de recursos entre os anos delimitados em nossa pesquisa (2007-2018), verificamos que o valor final é 86 vezes maior do que o valor inicial. Nesse quesito, é mister enfatizar o impacto do CAEd no orçamento da UFJF, pois revela o quão significativa é a parcela de recursos próprios arrecadados pelo CAEd, de acordo com dados coletados no *Portal da Transparência*, relativos à *Exploração de Bens, Serviços e Direitos*, apontados na *Demonstração Contábil de 2018 da UFJF*, bem como o quão representativo é o volume de recursos arrecadados pelo CAEd em comparação ao montante recebido da União pela UFJF.

Outro ponto relevante diz respeito ao *modus operandi* dessa Rede de ALE, em particular em razão do Complexo CAEd adequar sua natureza jurídica (Centro de Avaliação, Fundação, Programa de Pós-Graduação ou se apresentando como UFJF) para participar dos processos licitatórios. No primeiro contrato selecionado, observamos que a instância sequer foi mencionada, tendo sido representada pela figura jurídica da UFJF, na pessoa do seu reitor, enquanto parte contratada, caracterizando a necessidade de representação de uma instituição pública para participar da licitação. No segundo contrato, novamente, a UFJF é quem aparece como parte contratada, mas dessa vez menciona-se que a contratação se dera por meio do CAEd, referido como um *núcleo acadêmico*. Sobre esse contrato em específico, um ponto de destaque é que, em razão de seu objeto ter sido o Mestrado Profissional do PPGP, os discentes do curso são os profissionais das Redes de Ensino conveniadas pelo CAEd. Por esse ponto, conseguimos verificar uma ocasião em que o CAEd se comporta como APH, ao fazer com que a sua *expertise* desenvolvida com a ALE e o seu modo gerencialista possam se multiplicar pelo país por meio de um curso de pós-graduação produtor de técnicos e gestores educacionais em larga escala. No terceiro e no quarto contratos selecionados, a forma de atuação no processo licitatório ocorreu por meio de um consórcio. O primeiro formado pelo CAEd, a Cebraspe e a Fundação Cesgranrio, e o segundo por CAEd, Fundação Cesgranrio e FGV. Em ambos os casos, é interessante notar que as diferentes formas jurídicas com que os partícipes são representados (OS, no caso do Cebraspe, e Fundação, no caso da Cesgranrio e da FGV), na verdade, são desdobramentos jurídicos advindos da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995), nos quais são caracterizados como “pessoas jurídicas de direito privado e sem fins lucrativos”. É interessante notar

as condecorações e prerrogativas que recebem em razão desse enquadramento legal, visto que, enquanto a FGV recebeu o título de terceiro *think tank* mais importante do mundo, a capilaridade da Fundação Cesgranrio pode ser atribuída à dispensa de licitação para ser contratada por órgãos públicos, em decisão referendada pelo TCU, na qual é caracterizada como “[...] detentora de inquestionável reputação ético-profissional e notória especialização, como demonstram os inúmeros atestados de capacidade técnica que possui” (CESGRANRIO, 2021). Nesse sentido, o referido Consórcio é um exemplo didático do quão tênue é a fronteira entre as formas jurídicas apresentadas e os processos endógenos de privatização do serviço público como evidência das funcionalidades do Estado burguês com relação à legitimação da dominância dos interesses da esfera privada sobre os interesses da esfera pública na interseção entre ambas, conforme discutido no segundo capítulo desta tese.

O quinto contrato analisado em nosso estudo o CAEd aparece com a figura jurídica de Fundação, inclusive com CNPJ próprio, a qual serviu de gatilho para buscarmos as suas resoluções e portarias de credenciamento e seu estatuto, para podermos verificar o que trouxe de novidade para a nossa Rede de Avaliação. Quando analisado o seu estatuto, verificamos que, com a Fundação CAEd, instituiu-se um braço privado politicamente vinculado a uma instituição pública universitária, com total autonomia para captação financeira. Tal autonomia, inclusive, liga-se à esfera de reprodução ampliada do capital em sua face financeirizada, haja vista que a fundação pode operar ativos financeiros e contrair empréstimos, inclusive na relação com OMs. Sobre a brecha financeirizável, localizamos no artigo 42 do Estatuto que a fundação somente poderá manter em caixa ou conta bancária as importâncias destinadas ao cumprimento das obrigações de curto prazo e que todos os recursos excedentes “[...] deverão ser aplicados em operações financeiras que se revistam de segurança, rentabilidade e liquidez [...]” (FUNDAÇÃO CAED, 2018, p. 15-16). Com relação ao Estatuto, constatamos que os trabalhadores da Fundação CAEd são contratados sob o regime da CLT e que, na composição do Conselho de Administração da Fundação, há integrantes da Abave, evidenciando mais um elemento da capacidade aglutinadora da instância em torno da Rede de ALE. Sem adentrar no quão significativo é o volume de recursos excedentes aplicados em operações financeiras, percebemos que, quando combinados com o fato de que os trabalhadores da Fundação CAEd são celetistas, ao contrário dos demais trabalhadores da universidade, que são estatutários, surge a questão da possibilidade de uma relação com a esfera de

reprodução ampliada do valor. Isso demonstra que a figura jurídica fundacional para o Complexo CAEd é um dos meios de fazer com o dreno do fundo público destinado à educação seja derramado para a esfera financeira do capital portador de juros.

Sobre o *modus operandi* da instância de se valer de diferentes figuras jurídicas e denominações, verificamos que, em alguns momentos e para algumas atividades, a inserção do Complexo CAEd se deu por meio do núcleo acadêmico nomeado como Centro de Avaliação, e em outros por meio da Fundação. Inferimos que, nesse quesito, o Complexo CAEd cumpre um duplo papel no âmbito da Rede de Avaliação: o primeiro, ligado à UFJF, sempre aparecendo nos momentos em que foi necessário dar maior legitimidade às ações, por pertencer a uma Universidade Federal, enquanto o segundo opera na condição de regulador burocrático-financeiro, para ocupar determinadas entradas que uma figura ligada ao setor público não poderia ocupar.

Nesse quesito, verificamos que todas as diversas arquiteturas jurídicas envolvendo o Complexo CAEd e até mesmo a ‘musculatura’ e escala alcançadas pelo mesmo, através desses processos, não foram casuísticos ou apresentam um fim em si mesmo, mas sim foram as formas necessárias para que possa a Rede de Avaliação possa cumprir a sua finalidade de existência.

Assim, entramos no quinto e último capítulo, no qual abordamos o coração empírico-teórico da nossa tese, com os processos de mercantilização, mercadorização e financeirização da educação, a fim de elucidar as finalidades da existência de uma Rede de ALE no país. Realizamos um debate teórico com Motta e Andrade (2020), no qual constatamos que o ativismo burguês (FONTES, 2010) em relação à educação, na virada do século XX para o século XXI, baseou-se principalmente na criação de novos nichos de mercado e de novas formas de conceber a formação da força de trabalho e subsumir a educação escolar à formamercadoria, destacando a forte capacidade técnica e dirigente dessa classe por meio de seus APHs. Em uma das parcerias do Complexo CAEd que destacamos no capítulo, o Programa Aprender Valor, pudemos verificar tanto a faceta da mercantilização da educação, ao estimular a Educação Financeira e a consciência econômico-liberal como pretensamente universalizante para os filhos da classe trabalhadora nas escolas públicas do Ensino Fundamental, quanto o forte aparato ideológico, na acepção marxiana, do conceito em torno da parceria.

Outro ponto bastante relevante nas parcerias do Complexo CAEd diz respeito a um de seus *modus operandi*, lastreado nas chamadas “políticas baseadas em

evidências”, o qual conseguimos verificar a partir do EPV, que é vinculado à ABC e tem o município de Sobral e o Paic, no Ceará, como referências. Constatamos que o programa possui apoio expresso da Fundação Lemann, um dos principais APH da burguesia no país, que atua fortemente para introduzir o *ethos* empresarial na educação pública.

No campo da *mercadorização da educação*, o instrumento da Plataforma de Apoio à Aprendizagem demonstrou ser um nicho digital escalável para parcerias entre o CAEd, as Redes de Ensino e instituições privadas. Desenvolvida como resposta à pandemia de Covid-19, a Plataforma contou com a parceria de APHs da burguesia como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social, a Fundação Roberto Marinho, além do BID e de entidades públicas como o Consed e a Undime. Essa relação entre o público e privado, tendo o CAEd como elo, revela a dinâmica quase simbiótica entre as duas esferas por de trás da Rede de ALE, que possibilita o acesso da burguesia a espaços em que anteriormente não circulava. O mesmo pôde ser evidenciado nas parcerias internacionais com contornos capital-imperialistas (FONTES, 2010), em movimentos similares ao das grandes obras de infraestrutura realizadas no continente africano na primeira da década do século XXI, que abriram a porta para os conglomerados da construção civil nas chamadas relação de cooperação *sul-sul* inauguradas no segundo governo Lula (2007-2010). No caso da educação, assumindo a condição de APH a serviço da burguesia interna e externa, inferimos que a porta aberta pelo CAEd demonstra seu campo de operação tanto na *mercadorização* quanto na *mercantilização* da educação. Ou seja, tanto no que diz respeito à transferência de procedimentos e tecnologias, estabelecendo um nicho próprio, quanto na formação e no amoldamento subjetivo dos trabalhadores de educação de outros países, o Complexo CAEd pode ser analisado como um partícipe internacional com certa simetria em relação a grupos econômicos como Odebrecht, Andrade Gutierrez, Camargo Corrêa, Mendes Júnior, Queiroz Galvão e OAS, que atuam e obtêm boa parte de suas receitas no exterior, desde a década de 1970, com forte apoio governamental (FONTES, 2010).

O PPGP é outra via amplamente utilizada pelo Complexo CAEd, muitas vezes atuando de forma autônoma em contratos específicos. Sua matriz curricular é estruturada de forma a promover e se alinhar aos atributos desejados pela burguesia para a mercantilização e mercadorização da educação. O programa aborda conteúdos relacionados à formação de capital humano pela educação, seguindo a perspectiva

empresarial das Reformas do Estado e da Educação. Essa abordagem é disseminada pelas Redes de Ensino do país por meio da formação de gestores, exercendo forte impacto sobre o trabalho docente, pois contribui para sua precarização, por meio das políticas de responsabilização. Esse movimento traz consequências significativas para a formação da força de trabalho no campo da educação escolar e demonstrou ser um importante braço da Rede de Avaliação também no que tange a mercadorização da educação com a criação de um nicho próprio a partir de uma atuação funcional não prevista em seu regimento.

Ainda no capítulo em questão, abordamos a subsunção da educação à burguesia por meio da Rede de ALE. Vimos também que as articulações e conexões dessas organizações e intelectuais orgânicos entre si, assim como destes no âmbito do aparelho de Estado, são um terreno de cimentação ideológica da burguesia, com vista a garantir sua hegemonia na sociedade civil. Dessa forma, apresentamos quatro sociogramas, nos quais se observa o próprio movimento analítico e expositivo construído nesta tese, com o objetivo de demonstrar graficamente a constituição da Rede de Avaliação no país tendo o Complexo CAEd como intersecção central e identificando os APHs e intelectuais orgânicos que integram a Rede de ALE. Ampliando gradativamente a abrangência a cada rede exposta, para que pudéssemos nos ater aos detalhes e destacar a rede individual do principal intelectual orgânico vinculado ao Complexo CAEd (Manuel Palácios), verificamos movimentos importantes envolvendo as conexões apresentadas. A representação gráfica da Abave como um APH que reúne não apenas intelectuais orgânicos ligados diretamente ao campo da ALE mas também um cluster que atua total ou parcialmente em conjunto com o TPE, o Movimento Pela Base, OMs e outras organizações, foi um aspecto importante. Além disso, a centralidade da BNCC como política educacional na Rede de Avaliação também se destaca. É evidente que a BNCC, sendo uma política que atende aos interesses da burguesia, possui uma relação com a Rede de ALE, especialmente quando observamos que o CAEd é responsável pela Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC. Essa conexão demonstra claramente que a BNCC faz parte da estrutura da Rede de ALE e está alinhada aos interesses capitalistas. Entre os intelectuais orgânicos ligados ao Complexo CAEd, um 'nó' de rede importante é o professor Tufi Machado Soares, que, apesar de ser um quadro técnico, como inferimos pela sua formação, transitou de forma bastante fluente pelas esferas públicas e privadas em suas conexões. A propósito, justamente essa relação público-

privado, cujas fronteiras têm se tornado quase indistintas, devido à habilidade política dos seus intelectuais orgânicos, demonstra como a composição de APHs como a Abave e o TPE, assim como a presença de integrantes da institucionalidade estatal, como constatamos nos membros do CNE, não é coincidência e reforça a nossa tese de que a Rede de ALE é um meio para os processos de mercadorização e mercantilização da educação, sendo também uma evidência empírica do processo de subsunção da educação aos interesses da burguesia.

O último aspecto que trabalhamos na tese foi em torno de como a Rede de Avaliação ingressa na via financeirizada propiciada por determinados contratos e especificidades jurídicas. Especificamente com relação ao Complexo CAEd, no seu braço fundacional, verificamos que, em razão de um superávit contábil milionário e do fato de o excedente de pagamentos de curto prazo ser aplicado em operações financeiras, recursos advindos majoritariamente do setor público (Secretarias Municipais, Estaduais e Inep/MEC) acabam por alimentar o circuito de valorização do valor por via do capital portador de juros. Nesse mesmo processo, verificamos um conjunto de obstáculos para o acesso à informação, cujos argumentos recaíram novamente sobre o enquadramento em entidades públicas ou privadas, distinguindo o Centro de Avaliação ligado à UFJF da Fundação CAEd, no qual este último figura como entidade privada e autônoma – diversa, portanto, do órgão universitário.

O segundo movimento em relação à entrada na via financeirizada ocorreu com a incidência de contratos do Complexo CAEd com instituições financeiras e OMs, por meio de receitas oriundas do BM, do Instituto Unibanco e da Unesco. Nos contratos que nos foram fornecidos, um aspecto comum foi verificado: os riscos recaíram majoritariamente na conta da instituição pública, quando comparados aos riscos assumidos pelas organizações privadas. Sobre esse movimento, ressaltamos que, evidentemente, não pretendemos dar a entender que esta relação de ‘subordinação’ do público pelo privado seja uma via de ‘mão única’, tampouco que se dê sem a anuência daqueles que ocupam cargos no setor público, mas entendemos que se trata de mais um fator bastante relevante nessa Rede da Avaliação. Seja pelos direitos de propriedade, seja pela confidencialidade ou pelos privilégios, de modo mais ou menos explícito, uma questão inegavelmente aparente é a onipresença dos interesses capitalistas na Rede de Avaliação.

Em síntese, compreendemos que um eixo de análise que perpassou todo o acervo documental das instituições financeiras e dos OMs foi a questão de que,

sobretudo, a Rede de Avaliação possui um *modus operandi* em que, na relação jurídica entre o público e o privado, o primeiro serve como uma esponja permeável a todos os eventuais riscos que o segundo possa vir a ter. Verificamos que, nos contratos, e até mesmo na falta deles, devido à ausência de transparência, o ente público assume todos os riscos jurídicos da atividade, permitindo que o ente privado desfrute da atividade final acordada sem nenhuma complicação presente ou futura. Quatro fatos evidenciaram de modo muito claro essa questão: i) a alternância de determinados operadores/formuladores da política de ALE entre a burocracia estatal e instituições privadas; ii) quando se pactua que é o ente público quem fica encarregado de assumir todas obrigações civis, fiscais, trabalhistas e previdenciárias envolvendo o contato; iii) as cláusulas de privilégios e imunidades para os entes privados (Contrato Unesco); iv) as isenções de impostos para o ente privado (Contrato Unesco). Esses quatro pontos, combinados com as cláusulas de confidencialidade nos contratos e com a ausência de transparência sobre atividades e parcerias, expressa no não acesso a determinados documentos, parcial ou completamente, denotam a natureza do Estado burguês. Inferimos que o sumiço documental e as criações jurídicas descompromissadas legalmente com a transparência dos seus atos, como foi o caso da criação da Fundação CAEd, não são meras adequações jurídicas, mas, sobretudo, apontam para um *modus operandi* condizente com a finalidade dessa rede, que possui a decisiva atuação do Complexo CAEd como APH da burguesia em três importantes dimensões, que conduzem à subsunção da educação às burguesias interna e externa:

- i) na mercadorização da educação, a partir da expansão de nichos de mercado, seja pelas parcerias ou pelas tecnologias utilizadas, como a Plataforma de Apoio à Aprendizagem desenvolvida pelo CAEd;
- ii) na mercantilização da educação, por meio da formação da força de trabalho em seu estreito processo com a BNCC, na formação por meio do PPGP e no estímulo à Educação Financeira e à consciência econômico-liberal;
- iii) na financeirização da educação, com a aplicação de recussos excedentes em operações financeiras e as relações estabelecidas com instituições financeiras e OMs.

Nesse sentido, localizar o potencial da amplitude escalável da ALE como um nicho extremamente promissor para a reprodução do capital financeiro e, sobretudo,

para a (con)formação da força de trabalho tornou-se fundamental para esta pesquisa. Um mercado em potencial, que pode atender a mais de 5 mil sistemas de ensino diferentes, somente no âmbito dos municípios brasileiros, apresenta a educação pública como a galinha dos ovos de ouro para as frações burguesas, colocando sua existência em risco. Assim, desejamos que os dados levantados e as análises desta pesquisa se tornem instrumentos para que os setores organizados na luta de classes possam afirmar em alto e bom tom: a escola e a educação (r)existem!

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. **Site oficial da ABTD**. Disponível em: <https://abtd.com.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

APRENDER VALOR. **Site oficial do Programa Aprender Valor**. Disponível em <https://aprendervalor.bcb.gov.br/site/aprendervalor>. Acesso em: 2 out. 2022.

ARBEX, Daniela. Justiça Federal condena ex-reitor e diretor da Fadepe. **Tribuna de Minas**, Belo Horizonte, 18 jan. 2016. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/18-01-2016/ex-reitor-henrique-duque-e-condenado-a-dois-anos-de-prisao.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

BANCO CENTRAL. **Canal do Youtube do Banco Central do Brasil**. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC_Y9Mf8o6gGAAw8eBrn3SOw. Acesso em: 2 out. 2022.

BEHRING, Elaine Rosseti. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete; GRANEMANN. **Financeirização, Fundo Público E Política Social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 153-180.

BEM COMUM. **Site oficial da Associação do Bem Comum**. Disponível em: <https://www.bemcomum.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

BERNARDI, Liane Maria; BROWSKY, Fabiola; MONTANO, Monique. Os *think tanks* liberais no País: a Universidade Aberta de Porto Alegre. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 571-586, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/792/pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

BEZERRA, Waldez Cavalcante; PEREIRA, Beatriz Prado; BRAGA, Iara Falleiros. Estado e sociedade civil em Gramsci: notas para discutir a institucionalização das demandas sociais no capitalismo e a dimensão social da terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], n. 9, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2703/1433>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8269, 22 jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL Tribunal De Contas Da União. **Acórdão 694/2014**. Processo - 021.404/2013-5. Interessados: Henrique Duque de Miranda Chaves Filho e Tecnologia e Gestão da Informação Ltda. Julgado em 8 de maio de 2014. Disponível: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2014-03-26;694>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência. Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de auditoria**. Brasília: CGU, 2016a. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10376.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL [Constituição]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 86 de 8 de junho de 2017. Aprova o texto do Acordo de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a República da Angola no Domínio da Educação Não Superior e Formação, assinado em Brasília, em 23 de junho de 2010. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 7 jul. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2017/decretolegislativo-86-8-junho-2017-785033-norma-pl.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Portaria Conjunta nº 86 de 3 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, 4 dez. 2018.

BRAZIL FOUNDATION. **Site oficial da Brazil Foundation**. Disponível em: <https://www.brazilfoundation.org/>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carillos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o mercado: o público não estatal. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carillos; GRAU, Nuria Cunill (org.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-48. Disponível em: https://www.ufjf.br/virgilio_oliveira/files/2014/10/Texto-22-Bresser-Pereira-e-Grau-1999.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

BRETAS, Tatiana. Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete; GRANEMANN. **Financeirização, Fundo Público E Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 93-120.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **OFÍCIO/SEI nº 424/2022/CAED**. Mensagem recebida por: nao-responder.falabr@cgu.gov.br. Acesso em: 2 out. 2022.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Página Oficial do CAED**. Disponível em: <https://caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 2 out. 2022.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Receitas CAEd 2007-2018**. Mensagem recebida por: nao-responder.esic@cgu.gov.br em outubro de 2019. Acesso em: 2 out. 2022.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Revistas do Sistema SPAECE 2007-2018**. Disponível em <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 2 out. 2022.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: Unesco, 2003.

CARVALHO, Ana Paula Monteiro de. **Para compreender o processo de reificação do capital**: a política de responsabilização docente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. 2017. (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. 179 f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_73cfa9c445b16381f2501e42f347e9a5. Acesso em: 2 out. 2022.

CARVALHO, Henrique Portela de. **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília], 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0363748060813357>. Acesso em: 2 out. 2022.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação**: um estudo sobre os professores da rede Estadual de Minas Gerais em São João del-Rei. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10003>. Acesso em: 2 out. 2022.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular., 2013.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS. **Site oficial do Cebraspe**. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

CESGRANRIO. **Site oficial da CESGRANRIO**. Disponível em: <https://www.cesgranrio.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

DAVID, Marcus Vinícius. **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília], 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1113461554354955>. Acesso em: 2 out. 2022.

CORREIA, Ben-Hur; MARTINS, Marco Antônio. PF faz operação contra supostas fraudes na Fundação Getúlio Vargas e mira 3 da família Simonsen. **G1**, Rio de

Janeiro, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/17/pf-cumpre-mandados-no-rj.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CORREIRA, Ben-Hur; MARTINS, Marco Antônio. PF faz operação contra supostas fraudes na Fundação Getúlio Vargas e mira 3 da família Simonsen. **G1**, Rio de Janeiro, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/11/17/pf-cumpre-mandados-no-rj.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2022.

DAGNINO, Renato. Em direção a uma teoria crítica da tecnologia. *In*: DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social**: contribuições conceituais e metodológicas. Campinas Grande: UEPB, 2014. p. 113-152. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/7hbdtpdf/dagnino-9788578793272-07.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

DELGADO, Márcia. Alexandre Lopes é exonerado do cargo de presidente do Inep. **Portal Métopoles**, Brasília, 26 fev. 2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/alexandre-lopes-e-exonerado-do-cargo-de-presidente-do-inep>. Acesso em: 2 out. 2022.

DOUTORES DO GÊNERO ACADÊMICO. Home Page. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://dgaacademico.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Os discursos da UNESCO e a avaliação da alfabetização infantil na América Latina e Caribe (1980-2012)**: diálogo com o contexto brasileiro. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11377>. Acesso em: 2 out. 2022.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: AlfaOmega, 1980.

ESPÍRITO SANTO. Programa de avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. **Site oficial do PAEBES**. Disponível em: <https://paebes.caedufjf.net/>. Acesso em: 2 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, XI. 2016, Cidade do México. **Anais [...]**. Cidade do México: Rede Estrado, 2016. Não paginado. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7616115/mod_resource/content/1/Texto%2013_Evangelista.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do marxismo. Florianópolis: [s. n.], 2015. Mimeo.

FERNANDES, Edison Flávio. **A Política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 168 f. (Dissertação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37324/1/2019_EdisonFI%C3%A1vioFERNANDES.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

FERREIRA, Fabíola da Silva. **O necessário caminho intermediário para a implementação da BNCC**: o regime de colaboração para o currículo de Mato Grosso do Sul. 2019. 132 f. (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2020/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Fab%C3%ADola-2019-vers%C3%A3o-final2.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Site oficial da Fundação Getúlio Vargas**. Disponível em: <https://portal.fgv.br/>. Acesso em julho de 2022.

FONTANELLI, Amanda. Estado e Fundo Público: ferramentas a serviço do capital. **Revista Direitos, trabalho e política social**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 157-179, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/9756>. Acesso em: 2 out. 2022.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, [S. l.], v. 8, n. 14, jan./jun. 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 2 out. 2022.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FREITAS, Rogério Gonçalves de. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a produção de política de emulação (neoliberal) no sistema educacional italiano. **NIEP-MARX**, [S. l.]. 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/Mmanteriores/MM2017/anais2017/MC71/mc712.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO CAED. **Acesso à informação**. Mensagem recebida por: faleconosco@fundacaocaed.org.br. Acesso em: 2 out. 2022.

FUNDAÇÃO CAED. **Demonstrações Financeiras e Contábeis referentes aos exercícios findos em 31 de dezembro 2019 e 2018**. Juiz de Fora: [S. l.], 2019.

FUNDAÇÃO CAED. **Demonstrações Financeiras e Contábeis referentes aos exercícios findos em 31 de dezembro 2020 e 2019**. Juiz de Fora: [S. l.], 2020a.

FUNDAÇÃO CAED. **Contrato 59/2020 UFJF e Fundação CAEd**. Juiz de Fora, 2020b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/contratos/wp-content/uploads/sites/218/2022/08/59.2020.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

FUNDAÇÃO CAED. **Demonstrações Financeiras e Contábeis referentes aos exercícios findos em 31 de dezembro 2021 e 2020**. Juiz de Fora: [S. l.], 2021.

FUNDAÇÃO CAED. **Estatuto Social da Fundação CAEd**. Disponível em http://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/estatuto/2-alteracao-estatutaria_registrada-em-cartorio.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

FUNDAÇÃO CAED. **Site oficial da Fundação CAED**. Disponível em: <http://fundacaocaed.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Site oficial da Fundação Lemann**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O debate sobre a politecnia e a educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2134/2/Nelson%20Luiz%20Gimenes%20Galv%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

GLASSDOOR. **Site oficial Glassdoor**. Disponível em: <https://www.glassdoor.com.br/Sal%C3%A1rios/index.htm>. Acesso em: 2 out. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **A cura de Valentino Gerratana**. Torino: Einaudi Tascabili, 1975. (Cadernos do cárcere, v. 4).

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (Cadernos do cárcere, v. 3).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017. (Cadernos do cárcere, v. 3).

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14398>. Acesso em: 2 out. 2022.

JARDIM, Lauro. **FGV**: no top 3 do ranking global de *think tanks*. **Globo.com**, [S. l.], 31 jan. 2021. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/fgv-no-top-3-do-ranking-global-de-think-tanks.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

IASI, Mauro Luis. Alienação e ideologia: a carne real das abstrações ideais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO – MARX E ENGELS, 5. 2013, Marília. **Anais** [...]. Marília: Unesp, 2013. p. 1-20. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/372959286/Alienacao-e-Ideologia-Mauro-lasi#>. Acesso em: 2 out. 2022.

IASI, Mauro Luis. O fetichismo e as formas políticas: o Estado burguês na forma burlesca. **Blog Boitempo**, [S. l.], 14 fev. 2019. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2019/02/14/o-fetichismo-e-as-formas-politicas-o-estado-burgues-na-forma-burlesca/>. Acesso em: 2 out. 2022

IGREJA BATISTA DE ÁGUA BRANCA. **Site oficial do IBAB**. Disponível em: <HTTPS://IBAB.COM.BR/>. ACESSO EM: 2 OUT. 2022

INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO INVESTIMENTO SOCIAL. **Site oficial do Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social**. Disponível em: <https://www.idis.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Contrato 001/2018 UFJF-INEP (Prova do Pisa)**. Mensagem recebida por: nao-responder.esic@cgu.gov.br em outubro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Contrato 19/2017 Consórcio CEBRASPE-FGV-UFJF/CAED com INEP/MEC (SAEB 2017)**. Mensagem recebida por: nao-responder.esic@cgu.gov.br. Acesso em: 2 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Contrato 25/2015 Consórcio CEBRASPE-CESGRANRIO-UFJF/CAED com INEP/MEC**. Mensagem recebida por: nao-responder.esic@cgu.gov.br. Acesso em: 2 out. 2022.

INSTITUTO MOVERE. **Site oficial do Instituto Movere**. Disponível em: <https://www.institutomovere.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Contrato de Prestação de Serviço entre Instituto Unibanco e UFJF (ref. a PPGP)**. Juiz de Fora, 2011, Mimeo.

INSTITUTO UNIBANCO. **Site oficial do Instituto Unibanco**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

LACK, Andressa Miquelini. **Lobby, corrupção e tráfico de influência**: definir conceitos para compreender a relevância de uma regulamentação. 2019. 120 f. (Dissertação em Direito) – Escola de Direito de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.idp.edu.br/bitstream/123456789/2862/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20ANDRESSA%20MIQUELINI%20LACK_MESTRADO%20EM%20DIREITO_2019.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

LENCIONI, C. Brasil tem 820 mil organizações da sociedade civil, segundo Ipea. Observatório do 3º setor. **Ipea**, Brasília, 24 jul. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-tem-820-mil-organizacoes-da-sociedade-civil-segundo-ipea/>. Acesso em: 21 maio 2019.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

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

LIMA, Felipe Herdem. **Aplicabilidade do princípio da eficiência nas licitações**. 2010. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10488/Felipe%20H.%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2022.

LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. **A educação em minas é uma grande empresa: Reforma curricular, avaliação e subjetividade docente**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5971>. Acesso em: 2 out. 2022.

LIMA, Kelvin. Sigilo de 100 anos: veja quem criou e como funciona. **G1**, Brasília, 3 de novembro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/11/03/sigilo-de-100-anos-veja-quem-criou-e-como-funciona.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2022.

LIMA, Lígia C. P. **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**. 2018. 84 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196289/Ligia%20C.%20Poffo%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2022.

LIMA, Thiago Salgado Vaz de Lima. **O ornitorrinco das políticas educacionais**. 2019. No prelo.

LIMA, Thiago Salgado Vaz de Lima. **As implicações da prova Floripa no trabalho docente**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198840/PEED1349-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2022.

LOPES, Kátia de Carvalho. **Educação pública como nicho de investimento social privado**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94484/287947.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2022.

MARANHÃO, César H. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. *In*: MOTA, Ana Elizabete (org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. Recife: UFPE, 2006. p. 15-46.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. *In*: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João (org.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei a Prússia e a reforma social: de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital** (crítica da economia política: o processo de circulação do capital). São Paulo: Boitempo, 2014. Livro 2, v. 1.

MARX, Karl. **O capital** (crítica da economia política: o processo de produção do capital). São Paulo: Boitempo, 2017a. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl. **O capital** (crítica da economia política: o processo global de produção capitalista). São Paulo: Boitempo, 2017b. Livro 3, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. Floresta: L&PM Pocket, , 2001.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Danila Vieira de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus...”** - as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: [MELO, Marcelo de Paula *et al.* Privatização da ação estatal por meio de Organizações Sociais nas políticas de esporte e lazer na cidade do Rio de Janeiro: a Vila Olímpica do Encantado em tela. **Revista Brasileira De Estudos Do Lazer**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 17–33, 2016. Disponível em: \[MENDES, Valdelaine da Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira. **História Unisinos**, Passo Fundo, v. 27, n. 1, p. 65-88, jan./abr. 2020. Disponível em: \\[MENDONÇA, Liliane de Paula. **A reforma educação na América Latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais**. 2014. 92 f. Dissertação \\\(Mestrado em Ciências Sociais\\\) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: \\\[MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.\\\]\\\(https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1830. Acesso em: 2 out. 2022.</p></div><div data-bbox=\\\)\\]\\(https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575. Acesso em junho de 2020.</p></div><div data-bbox=\\)\]\(https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/501. Acesso em: 2 out. 2022.</p></div><div data-bbox=\)](https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16024#:~:text=O%20estudo%20revelou%20tamb%C3%A9m%20que, trabalhar%20em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20B%C3%B4nus. Acesso em: 2 out. 2022.</p></div><div data-bbox=)

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 8, p. 53-64, 2004. Disponível em:

MONTAÑO, Carlos. **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do Terceiro Setor. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

MORRIS, P. Política educacional, exames internacionais de desempenho e a busca da escolarização de classe mundial: uma análise crítica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 302–342, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4696>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 323–337, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/>. Acesso em: 2 out. 2022.

MOURA, Priscila de Oliveira. **O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6320>. Acesso em: 2 out. 2022.

MUBADALA. **Site oficial da MUBADALA**. Disponível em: <https://www.mubadala.com/pt-br/ptbr>. Acesso em: 2 out. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira Versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20. 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2017. p. 1-6. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

NEIRA, Marcos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 2 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Advancing National Strategies for Financial Education**: A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. National Assessment Reform: Core Considerations for Brazil. **OECD Education Policy Perspectives**, [S. l.], n. 34, p. 1-56. 2021. Disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/storage/materials/zmyPb8oqcKpAPdxt4eNkh41353jNgJRYon8rC2ms.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 22, p. 8-28, out. 1988. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2654154&forceview=1>. Acesso em: 2 out. 2022.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste em foco**. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36320>. Acesso em: 2 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Contrato de Serviços Ref ED00204/2015**. Projeto: 570BRZ1013 denominado SENAI - Educação para o Mundo do Trabalho. [S. l.], 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer limites para desbloquear oportunidades**. Paris: Unesco, 2019.

OSORIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. Tradução de Fernando Correa Prado. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OUTWARD BOUND BRASIL. **Site oficial da OBB**. Disponível em: <https://www.outwardbound.org.br/>. Acesso em outubro de 2022.

PARTICIPAÇÃO do terceiro setor no PIB do Brasil é similar à do setor agrícola, diz estudo. **G1**, Rio de Janeiro, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/23/participacao-do-terceiro-setor-no-pib-do-brasil-e-similar-a-do-setor-agricola-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2022.

PERBONI, Fabio. **Avaliações Externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>. Acesso em: 2 out. 2022.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214696>. Acesso em: 2 out. 2022.

PEREIRA, José Márcio Mendes. **A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional (1940-81)**.

Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 77-93, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/hist.2021.251.07>. Acesso em: 2 out. 2022.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152>. Acesso em: 2 out. 2022.

PISA FOR SCHOOLS. **Site oficial do programa Pisa para escolas**. Disponível em: <https://pisaparaescolas.cesgranrio.org.br/>. Acesso em: 2 out. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA UNIVERSIDADE DE JUIZ DE FORA. Home Page. Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2022/07/PPGP-2022-Edital-Mestrado.pdf.%202022>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RIBEIRO, Isabela Ramos; SALVADOR, Evilasio da Silva. Hegemonia e políticas sociais no Brasil: contribuições ao debate sobre vinculação orçamentária. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 76-85, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/tVdDSY5VL5DM7RfhBN8fhCt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2022.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/12162/Disserta%20PPGEdu%20-%20Carlos%20Eduardo%20Serrina%20de%20Lima%20Rodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2022.

RODRIGUES, Priscila de Paula. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Ciências e Letras) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-21082016-203528/pt-br.php>. Acesso em: 2 out. 2022.

SALLES, Renato. Henrique Duque vira réu por suspeita de corrupção passiva e ativa. **Tribuna de Minas**, Belo Horizonte, 14 maio 2019. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/14-05-2019/henrique-duque-vira-reu-por-suspeita-de-corrupcao-passiva-e-ativa.html>. Acesso em: 2 out. 2022.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. **Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13694>. Acesso em: 2 out. 2022.

- SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação e a (con)formação docente. 2019. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/296/M_rcia_Luzia_dos_Santos_15832511970857_296.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.
- SANTOS, Márcia Luzia dos; SILVA, Mariléia Maria da; ERNEST, Paloma de Camillis. Prova Floripa: gestão por resultados e regulação do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653831>. Acesso em: 2 out. 2022.
- SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: contra números, há argumentos. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18456>. Acesso em: 2 out. 2022.
- SANTOS, Nivalter Aires. Leituras do Neodesenvolvimentismo: um debate no interior do marxismo. **Movimentação**, Dourados, v. 5, n. 8, p. 85-105, 2018. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao>. Acesso em: 2 out. 2022.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SEGATTO, Catarina Ianni. **Como ideias se transformam em reformas**: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8250/62090100019.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.
- SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro na educação superior**: fundo público, desregulamentação, acumulação e formação de monopólios no Brasil. 2020. 437. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219299/PEED1517-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2022.
- SILVA, Denio Menezes da. **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília], 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7211136045846945>. Acesso em: 2 out. 2022.
- SILVA, Giselle Souza da. Transferência de renda e monetização das políticas sociais: estratégia de captura do fundo público pelo capital portador de juros. *In*: SALVADOR, Evilásio; BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete; GRANEMANN. **Financeirização, Fundo Público E Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, Jucilene Melandre da. **Expansão e financiamento do Sistema de Ensino Superior Federal**: o caso da Universidade federal de Juiz de Fora. 2017. 142 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jsui/bitstream/uffj/5577/1/jucilenemelandredasilva.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Whashington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOARES, Gabriela Barreto *et al.* Organizações Sociais de Saúde (OSS): Privatização da Gestão de Serviços de Saúde ou Solução Gerencial para o SUS? **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, [S. l.], n. 2, p. 828-850, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/3547>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOARES NETO, Joaquim José. **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília], 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1594664312846964>. Acesso em: 2 out. 2022.

SOUZA, Thaís Rabello de. Conversão da dívida pública por educação básica: é para democratizar ou para mercantilizar. **Trabalho Necessário**, [S. l.], Ano 8, n. 10, 2010. Não paginado. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6109/5074>. Acesso em: 2 out. 2022.

TORREZAN, Hayla Emanuelle; BERTAGNA, Regiane Helena; NAKAMURA, Henrique Kendi. 20 anos de produção científica sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1325-1339dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12016>. Acesso em: 2 out. 2022.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Home Page. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Parecer da Resolução nº 28/2018 do Conselho Superior da UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2018a. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Demonstração Contábil 2018**. Juiz de Fora: UFJF, 2018b. Disponível em: <https://www2.uffj.br/relatoriodegestao/wp-content/uploads/sites/185/2020/11/Demonstra%C3%A7%C3%B5es-Cont%C3%A1beis-UFJF-2018.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Edital de seleção 2019 do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAED/UFJF**. Juiz de Fora: CAED, 2019. Disponível em <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/1-EDITAL-MESTRADO-2019.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **OFÍCIO 111/2022/SIC**. Mensagem recebida por: nao-responder.falabr@cgu.gov.br em novembro de 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **OFÍCIO/SEI Nº 71/2022/COESF**. Mensagem recebida por: <nao-responder.falabr@cgu.gov.br em novembro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Receitas do CAEd advindas de instituições financeiras (2007-2018)**. Mensagem recebida por: nao-responder.falabr@cgu.gov.br em novembro de 2022b.

VALDEVINO, Flippe Gonçalves. **Políticas de *accountability* como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2017-2014)**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5058>. Acesso em: 2 out. 2022.

VAZ, Joana D’Arc. **A educação profissional no contexto das relações de cooperação entre Brasil-Moçambique: o protagonismo de empresas brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193602>. Acesso em: 2 out. 2022.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chaves. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844890>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 208 f. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91269>. Acesso em: 2 out. 2022.

ANEXO A – RECEITAS PROJETOS 2007

RECEITAS - PROJETOS 2007

EXERCÍCIO 2007

Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
PNUD	C.Acordo	0,00	0,00	0,00	0,00	221.130,00	0,00	0,00	0,00	252.720,00	0,00	0,00	0,00	473.850,00
R. SUL	089/07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.140.000,00	1.140.000,00
	TOTAL	0,00	0,00	0,00	0,00	221.130,00	0,00	0,00	0,00	252.720,00	0,00	0,00	1.140.000,00	1.613.850,00

ANEXO B – RECEITAS PROJETOS 2008

Universidade Federal de Juiz de Fora
RECEITAS - PROJETOS 2008

EXERCÍCIO 2008

Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
CEARA	101/08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.513.962,37	1.513.962,37
PERNAMBUCO	CV 013/08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.887.168,50	0,00	3.887.168,50
PNUD	C.Acordo	0,00	0,00	157.950,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	157.950,00
R. SUL	089/07	0,00	0,00	0,00	0,00	380.000,00	380.000,00	475.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.235.000,00
R. SUL	140/08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	825.139,10	0,00	825.139,10
	TOTAL	0,00	0,00	157.950,00	0,00	380.000,00	380.000,00	475.000,00	0,00	0,00	0,00	4.712.307,60	1.513.962,37	7.619.219,97

ANEXO C – RECEITAS PROJETOS 2010

Universidade Federal de Juiz de Fora
RECEITAS - PROJETOS 2010

EXERCÍCIO 2010

Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
ACRE	105/09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	149.913,63	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	149.913,63
CEARA	101/08	0,00	0,00	0,00	0,00	1.369.808,27	144.154,03	0,00	0,00	0,00	0,00	1.513.962,37	3.318.462,11	6.346.386,78
CEARA	107/08	0,00	945.756,00	0,00	968.740,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.453.139,65	3.367.635,77
CEARA	109/08	0,00	0,00	929.528,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	929.528,37
CEARA	110/08	0,00	957.421,73	0,00	0,00	718.026,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	718.066,30	1.793.281,77	4.186.796,10
CEARA	190/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1045.000,00	1045.000,00
CEARA	218/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.122.250,76	2.122.250,76
ESPIRITO SANTO	116/09	0,00	0,00	0,00	303.536,70	251.736,34	0,00	125.868,17	0,00	1.021.700,46	125.868,17	755.209,03	21.414,25	2.605.333,12
ESPIRITO SANTO	127/09	0,00	0,00	0,00	922.005,70	0,00	0,00	2.000,00	0,00	0,00	0,00	532.982,88	286.782,14	1.743.770,72
ESPIRITO SANTO	079/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	115.195,00	115.195,00
JUIZ DE FORA		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	75.456,00	75.456,00
MESTRADO	-	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
MINAS GERAIS	62.1.1.0171	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	360.000,00	360.000,00
PERNAMBUCO	CV 013/08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
PERNAMBUCO	CV 013/09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
PERNAMBUCO	ev 028/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.467.404,74	3.467.404,74
PNUD	C.Acordo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
RIO DE JANEIRO	068/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	144.000,00	144.000,00
RIO DE JANEIRO	126/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.240.000,00	2.240.000,00
R. SUL	089/07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
R. SUL	140/08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
R. SUL	103/09	1.686.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	562.000,00	0,00	562.000,00	0,00	0,00	0,00	2.810.000,00
R.SUL	057/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	720.000,00	0,00	720.000,00	1.440.000,00
SÃO PAULO	38/09	0,00	0,00	0,00	0,00	5.908.974,28	0,00	0,00	2.794.982,95	0,00	1.737.765,37	53.168,06	0,00	10.494.890,66
SESI	S/N	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	143.463,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	143.463,10
TOTAL		1.686.000,00	1.903.177,73	929.528,37	2.194.282,52	8.248.545,19	287.617,13	839.781,80	2.794.982,95	1.583.700,46	2.583.633,54	3.573.388,64	17.162.386,42	43.787.024,75

ANEXO D – RECEITAS PROJETOS 2011

Universidade Federal de Juiz de Fora
RECEITAS - PROJETOS

EXERCÍCIO 2011

Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
ACRE	696/10	0,00	0,00	204.257,78	0,00	0,00	272.343,71	0,00	0,00	204.257,78	0,00	0,00	0,00	680.859,27
AMAZONAS		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
BANCO MUNDIAL		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	550.072,10	0,00	550.072,10
BAHIA		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
BAHIA		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Campo Grande	411/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	315.914,20	315.914,20
CEARA	101/08	0,00	0,00	0,00	0,00	1.513.962,37	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.513.962,37
CEARA	110/08	957.421,73	0,00	0,00	0,00	0,00	718.066,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.675.488,03
CEARA	114/08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
CEARA	218/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	909.536,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	909.536,04
CEARA	077/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
CEARA	078/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
ESPIRITO SANTO	116/09	125.868,17	0,00	997.526,06	0,00	265.587,28	0,00	0,00	132.793,64	398.380,92	0,00	534.185,47	0,00	2.454.341,54
ESPIRITO SANTO	127/09	0,00	0,00	514.949,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	473.016,66	0,00	987.966,60
ESPIRITO SANTO	057/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	480.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	480.000,00
Goiás	032/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	234.195,55	312.260,73	546.456,28
INEP	003/11	0,00	0,00	577.877,43	2.354.698,98	2.546.270,51	0,00	1.028.576,83	0,00	0,00	1.362.016,41	0,00	0,00	7.869.440,16
INST. UNIBANCO		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	28.800,00	0,00	28.800,00
JUIZ DE FORA	343/10	0,00	75.456,00	0,00	0,00	0,00	75.456,00	0,00	0,00	0,00	75.456,00	0,00	0,00	226.368,00
Limeira		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	57.600,00	0,00	0,00	57.600,00
Mato Grosso Sul		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
MINAS GERAIS	171/10	0,00	216.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	576.000,00	12.000,00	804.000,00
MINAS GERAIS	348912	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	898.800,00	0,00	898.800,00
PREF. B.HORIZONTE	696/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	120.947,40	0,00	0,00	0,00	100.000,00	0,00	0,00	220.947,40
PERNAMBUCO	cv 028/10	0,00	2.601.402,37	2.601.402,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.202.804,75
PERNAMBUCO	006/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8.700.000,00	0,00	8.700.000,00
PIAUI	211/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	394.482,90	0,00	394.482,90
RIO DE JANEIRO	068/10	0,00	86.400,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	86.400,00	0,00	0,00	0,00	172.800,00
RIO DE JANEIRO	126/10	0,00	0,00	0,00	0,00	225.975,55	0,00	320.000,00	320.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	865.975,55
RIO DE JANEIRO	006/11	0,00	0,00	0,00	0,00	645.442,14	0,00	1.290.884,28	0,00	0,00	0,00	1.648.435,21	1.644.659,74	5.229.421,37
RIO DE JANEIRO	015/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	485.672,00	878.132,00	1.363.804,00
SENAI		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	90.000,00	90.000,00
TOTAL		1.083.289,90	2.979.258,37	4.896.013,59	2.354.698,98	5.197.237,85	2.096.349,45	2.639.461,11	932.793,64	689.038,70	1.595.072,41	4.530.376,99	13.246.249,57	42.239.840,56

ANEXO E– RECEITAS PROJETOS 2012

Universidade Federal de Juiz de Fora
RECEITAS - PROJETOS

EXERCÍCIO 2012

Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
ACRE	696/10	0,00	0,00	476.601,49	0,00	0,00	0,00	204.257,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	680.859,27
AMAZONAS	117/12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.905.929,60	1.905.929,60
AMAZONAS	192/11	1.746.538,71	0,00	1.286.850,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.440.213,73	4.473.602,94
BANCO MUNDIAL		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	591.359,52	0,00	0,00	256.020,53	0,00	847.380,05
BAHIA	626/11	796.156,02	341.209,72	0,00	0,00	0,00	1.206.850,42	0,00	0,00	682.419,45	0,00	0,00	0,00	3.026.635,61
BAHIA	627/11	2.631.664,42	375.952,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.007.616,48
Campo Grande	411/11	0,00	0,00	0,00	0,00	135.391,80	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	135.391,80
CEARA	077/11	0,00	2.444.461,71	0,00	0,00	0,00	1.047.626,45	0,00	0,00	0,00	1.047.626,45	0,00	1.396.835,26	5.936.549,87
CEARA	078/11	0,00	4.468.798,53	0,00	0,00	0,00	1.915.199,37	0,00	0,00	0,00	1.915.199,30	0,00	0,00	8.299.197,20
CEARA	044/12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	25.360,87	101.443,48	0,00	126.804,37	0,00	0,00	0,00	253.608,72
ESPIRITO SANTO	116/09	0,00	267.092,74	0,00	667.731,83	0,00	267.092,74	0,00	656.509,56	261.481,60	0,00	0,00	0,00	2.119.908,47
ESPIRITO SANTO	127/09	0,00	0,00	788.361,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	315.344,44	0,00	0,00	1.103.705,54
Goiás	032/11	0,00	234.195,55	0,00	0,00	0,00	255.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	489.195,55
Goiás	081/11	885.270,25	0,00	885.270,25	0,00	0,00	0,00	0,00	758.803,08	0,00	0,00	0,00	0,00	2.529.343,58
Goiás	753/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	634.239,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	634.239,47
INST. UNIBANCO		0,00	28.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	28.800,00
JUIZ DE FORA	343/10	0,00	0,00	0,00	0,00	71.753,50	150.607,00	0,00	0,00	96.308,19	0,00	0,00	0,00	318.668,69
JUIZ DE FORA	393/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	175.827,87	0,00	0,00	175.827,87
Limeira	142/11	0,00	0,00	57.600,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	57.600,00	0,00	0,00	0,00	115.200,00
Mato Grosso Sul	753/11	0,00	543.633,82	634.239,46	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.177.873,28
Mato Grosso Sul	798/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	264.798,99	0,00	264.798,99
MINAS GERAIS	171/10	0,00	439.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	583.200,00	216.000,00	0,00	0,00	0,00	1.238.400,00
MINAS GERAIS	373811	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	494.617,33	1.541.489,81	0,00	2.036.107,14
MINAS GERAIS	348912	0,00	0,00	0,00	385.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	385.200,00
PREF. B.HORIZONTE	696/10	0,00	0,00	0,00	220.947,40	0,00	0,00	0,00	0,00	200.000,00	0,00	0,00	100.000,00	520.947,40
PERNAMBUCO	006/11	0,00	0,00	0,00	0,00	728.358,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	728.358,52
PERNAMBUCO	057/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.058.566,48	0,00	0,00	2.529.283,24	0,00	0,00	7.587.849,72
PIAUI	211/11	0,00	394.482,82	394.482,82	0,00	197.241,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	197.241,41	197.241,41	1.380.689,87
RIO DE JANEIRO	068/10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	86.400,00	0,00	0,00	86.400,00	0,00	86.400,00	259.200,00
RIO DE JANEIRO	006/11	0,00	0,00	1.115.884,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	141.480,00	0,00	0,00	1.257.364,35
RIO DE JANEIRO	007/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	551.534,00	0,00	0,00	2.551.575,48	1.361.467,74	0,00	0,00	4.464.577,22
RIO DE JANEIRO	012/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	151.560,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	151.560,00
RIO DE JANEIRO	015/11	0,00	0,00	782.310,00	356.694,00	356.694,00	0,00	0,00	0,00	288.973,00	0,00	0,00	0,00	1.784.671,00
RIO DE JANEIRO	057/12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.813.651,14	3.813.651,14
RONDONIA	165/12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
SENAI		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	24.708,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	24.708,00
UNIBANCO		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	28.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	28.800,00
TOTAL		6.059.629,40	9.537.826,95	6.421.599,97	1.630.573,23	1.489.439,23	6.053.510,32	5.626.935,74	2.618.672,16	4.481.162,09	8.067.246,37	2.259.550,74	8.940.271,14	63.186.417,34

ANEXO F – RECEITAS PROJETOS 2013

Universidade Federal de Juiz de Fora
RECEITAS - PROJETOS

EXERCÍCIO 2013														
Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
ACRE	696/10	0,00	0,00	340.422,20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	423.229,24	763.651,44
ACRE	658/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	297.015,20	297.015,20
ALAGOAS	04/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.023.361,05	0,00	0,00	0,00	0,00	1.023.361,05
AMAZONAS	181/12	0,00	0,00	783.735,23	0,00	0,00	0,00	1.567.470,44	0,00	2.160.053,54	0,00	0,00	0,00	4.511.259,21
AMAZONAS	182/12	0,00	0,00	1.651.805,64	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.524.743,68	635.309,87	3.811.859,19
AMAZONAS	206/12	0,00	3.215.856,82	2.411.892,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.411.892,60	0,00	0,00	8.039.642,03
AMAZONAS	237/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.928.874,24	2.928.874,24
BANCO MUNDIAL	7160932	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100.498,84	0,00	0,00	0,00	289.041,04	389.539,88
BANCO MUNDIAL	1345019-7158535	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	384.925,71	0,00	0,00	0,00	0,00	384.925,71
BAHIA	287/12	466.498,47	0,00	2.798.990,81	0,00	466.498,47	0,00	0,00	0,00	932.996,94	0,00	0,00	0,00	4.664.984,69
BAHIA	323/12	0,00	0,00	4.259.935,91	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.825.686,82	6.085.622,73
CEARA	077/11	0,00	0,00	0,00	1.047.626,45	0,00	1.047.626,45	0,00	0,00	378.200,61	256.517,98	0,00	0,00	2.729.971,49
CEARA	078/11	0,00	0,00	2.553.599,16	1.915.199,37	0,00	1.915.199,37	0,00	0,00	691.400,61	468.948,71	0,00	0,00	7.544.347,22
ESPIRITO SANTO	104/12	1.022.454,55	0,00	950.947,36	0,00	291.290,73	187.954,81	0,00	218.468,05	218.468,05	0,00	1.134.291,63	766.840,92	4.790.716,10
Goiás	032/11	0,00	1.530.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	510.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.040.000,00
INEP	003/11	-465.217,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-465.217,30
INEP	003/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	7.426.895,45	0,00	0,00	0,00	0,00	254.676,18	356.737,49	8.038.309,12
INEP	057/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	7.383.324,31	7.176.325,01	14.559.649,32
INEP - caução		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	308.424,40	308.424,40
JUIZ DE FORA	314/10	75.456,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	75.456,00
JUIZ DE FORA	190/12	0,00	0,00	0,00	96.308,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	96.308,19	0,00	0,00	192.616,38
Limeira	142/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	57.600,00	0,00	0,00	57.600,00	0,00	0,00	115.200,00
Mato Grosso Sul	798/11	0,00	308.932,16	0,00	308.932,16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	617.864,32
Mato Grosso Sul	860/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	407.451,40	407.451,40
MINAS GERAIS	171/10	0,00	0,00	439.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	691.200,00	0,00	0,00	1.130.400,00
MINAS GERAIS	373811	0,00	376.343,24	2.176.213,82	170.955,29	1.024.499,71	0,00	311.947,92	0,00	1.325.912,82	0,00	0,00	0,00	5.385.872,80
MINAS GERAIS	348912	0,00	1.123.500,00	0,00	481.500,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.605.000,00
PARAÍBA	197/12	0,00	1.342.300,88	0,00	0,00	0,00	138.962,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.481.263,24
PARAÍBA	151/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.066.603,04	0,00	1.066.603,04
PARANÁ	571/12	2.304.363,02	0,00	0,00	0,00	1.133.344,76	568.889,75	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4.006.597,53
PREF. B.HORIZONTE	1124656104	0,00	0,00	0,00	100.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100.000,00
PREF. IPOJUCA	091/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.199.487,40	0,00	0,00	1.199.487,40
PREF. R. JANEIRO	183/12	587.363,22	0,00	0,00	0,00	0,00	4.016,02	8.620,76	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	600.000,00
PERNAMBUCO	006/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.728.358,52	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	8.628.357,45	12.356.715,97
PERNAMBUCO	057/11	0,00	0,00	0,00	0,00	5.058.566,48	2.529.283,24	0,00	5.058.566,48	0,00	0,00	0,00	0,00	12.646.416,20
PIAUI	211/11	0,00	0,00	197.241,41	0,00	0,00	587.298,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	784.539,73
PIAUI	211/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	293.649,14	0,00	0,00	293.649,14	587.298,28
RIO DE JANEIRO	007/11	0,00	0,00	0,00	0,00	281.624,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	281.624,00
RIO DE JANEIRO	012/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	293.040,00	0,00	0,00	0,00	282.960,00	0,00	0,00	576.000,00
RIO DE JANEIRO	056/12	0,00	0,00	762.730,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	197.888,03	960.618,26
RIO DE JANEIRO	024/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.386.545,54	1.218.273,44	798.026,30	0,00	0,00	3.623.395,77
RIO DE JANEIRO	135/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.783.354,88	3.783.354,88
RONDONIA	165/12	1.255.195,35	0,00	0,00	87.080,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.342.275,35
Todos p/Educação		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	150.326,08	150.326,08
UNIBANCO		0,00	0,00	28.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	28.800,00	0,00	0,00	57.600,00
TOTAL		5.246.113,31	7.896.933,10	19.355.514,38	4.207.601,46	8.255.824,15	18.648.074,78	2.455.639,12	6.785.820,13	7.387.227,25	6.711.988,32	12.161.665,14	28.468.511,21	127.580.912,35

ANEXO G – RECEITAS PROJETOS 2014

Universidade Federal de Juiz de Fora
RECEITAS - PROJETOS

EXERCÍCIO 2014

Estado	Contrato	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
ACRE	658/13	0,00	0,00	0,00	330.400,28	0,00	143.586,68	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	473.986,96
ALAGOAS	04/13	0,00	0,00	0,00	0,00	438.583,31	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	438.583,31
AMAZONAS	182/12	0,00	0,00	0,00	0,00	635.309,87	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.778.867,62	2.414.177,49
AMAZONAS	237/13	0,00	0,00	4.336.816,61	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.347.042,19	0,00	6.683.858,80
BAHIA	051/13	0,00	0,00	5.688.667,90	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.688.667,90
BAHIA	206/13	1.180.666,92	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.845.775,73	0,00	4.026.442,65
BAHIA	214/13	0,00	0,00	0,00	1.603.328,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.603.328,24	0,00	3.206.656,49
Campo Grande	192/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	452.534,71	452.534,71
CEARA	077/11	2.458.781,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.755.590,49	0,00	1.554.279,87	0,00	1.283.402,80	7.062.054,46
CEARA	078/11	1.886.898,70	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.470.732,40	0,00	1.581.849,14	0,00	2.109.132,19	7.048.612,43
ESPIRITO SANTO	104/12	0,00	0,00	761.372,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	250.606,41	220.878,59	1.613.175,59	761.372,93	3.607.406,45
Goiás	032/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	255.000,00	446.548,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	701.548,12
Goiás	179/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	800.000,00	0,00	0,00	539.608,97	3.216.950,15	1.237.288,52	0,00	5.793.847,64
INEP	003/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.428.659,18	0,00	0,00	0,00	2.428.659,18
INEP	003/13	27.444,71	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.043.027,45	1.077.177,09	0,00	0,00	170.101,18	413.773,18	6.731.523,61
INEP	041/13	720.052,83	519.478,19	0,00	0,00	15.416,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.254.947,49
INEP	057/13	5.444.115,04	0,00	0,00	0,00	207.447,22	0,00	0,00	0,00	0,00	325.398,45	0,00	817.031,52	6.793.992,23
INEP	007/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	235.425,61	347.259,07	582.684,68
INEP	65/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.748.478,63	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.748.478,63
INEP	44/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	10.925.643,73	10.925.643,73
INEP	041/13	0,00	0,00	0,00	780.654,51	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	780.654,51
JUIZ DE FORA	190/12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	96.308,19	0,00	96.308,19	0,00	0,00	0,00	192.616,38
Mato Grosso Sul	860/13	0,00	0,00	0,00	407.451,40	0,00	0,00	0,00	349.244,06	0,00	0,00	0,00	0,00	756.695,46
Mato Grosso Sul	924/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	173.001,31	0,00	173.001,31
MINAS GERAIS	171/10	0,00	169.547,03	0,00	367.200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	183.436,39	0,00	0,00	270.088,66	990.272,08
MINAS GERAIS	373811	0,00	0,00	0,00	0,00	777.436,71	1.216.601,58	1.567.555,52	0,00	1.906.564,90	0,00	0,00	0,00	5.468.158,71
PARÁ	093/13	0,00	0,00	4.249.205,23	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4.249.205,23
PARÁIBA	151/13	0,00	211.435,99	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	379.562,85	0,00	0,00	0,00	0,00	590.998,84
PARÁIBA	140/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1.280.961,54	0,00	1.280.961,54
PARANÁ	571/12	0,00	0,00	0,00	0,00	2.429.227,57	0,00	0,00	629.700,91	0,00	0,00	0,00	0,00	3.058.928,48
PREF. CURTIBA	021/14	0,00	0,00	0,00	0,00	69.080,84	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	69.080,84
PREF. B. HORIZONTE	696/10	100.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100.000,00
PREF. IPOJUICA	091/13	0,00	0,00	959.589,92	0,00	0,00	1.199.487,40	0,00	599.743,70	0,00	959.589,92	1.199.487,40	0,00	4.917.898,34
Pref. Salvador	103/14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	414.767,20	414.767,20
PERNAMBUCO	016/13	0,00	0,00	0,00	3.359.002,34	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3.359.002,34
PERNAMBUCO	006/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	800.000,00	0,00	3.000.000,00	0,00	0,00	0,00	1.128.358,52	4.928.358,52
PERNAMBUCO	057/11	0,00	0,00	0,00	0,00	2.529.283,24	2.529.283,32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5.058.566,56
RIO DE JANEIRO	012/11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	141.480,00	0,00	0,00	0,00	141.480,00	282.960,00
RIO DE JANEIRO	024/13	0,00	0,00	0,00	310.575,55	1.298.241,19	225.030,66	0,00	826.335,77	1.287.543,58	842.040,18	0,00	3.866.643,29	8.656.410,22
RIO DE JANEIRO	070/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	182.101,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	182.101,24
RIO DE JANEIRO	089/13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	156.086,78	0,00	0,00	156.086,78
RONDONIA	165/12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2.470.734,88	1.277.285,29	0,00	3.748.020,17
Todos p/Educação		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	150.326,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	150.326,07
TOTAL		11.817.959,50	900.461,21	15.995.652,59	7.158.612,33	8.400.026,42	7.319.315,71	11.084.019,15	10.229.567,27	6.692.727,62	11.337.807,96	13.982.872,60	24.710.355,42	129.629.377,78

0005	29/01/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	319/14	28838-1	1,791,899.73	5,402	21/07/15	
0076	06/07/15	06.554.729/0001-96	PIAUI	315/13	28838-1	526,104.82	5,411	22/07/15	
0006	29/01/15	01.678.363/0001-43	INEP	003/13	28832-2	329,307.08	5,431	27/07/15	
0017	02/03/15	03.501.509/0001-06	Pref.Campo Grande-MS	192/14	28832-2	132,970.79	5,463	27/07/15	
0016	02/03/15	03.501.509/0001-06	Pref.Campo Grande-MS	192/14	28832-2	23,213.96	5,465	27/07/15	
0056	15/05/15	03.501.509/0001-06	Campo Grande - MS	192/14	28838-1	84,452.93	5,462	27/07/15	
0066	16/06/15	03.501.509/0001-06	Campo Grande - MS	192/14	28838-1	138,052.50	5,464	27/07/15	
0067	16/06/15	03.501.509/0001-06	Campo Grande - MS	192/14	28838-1	27,304.90	5,466	27/07/15	
0077	06/07/15	04.033.254/0001-67	Acre	483/14	28838-1	89,126.66	5,467	27/07/15	
0070	16/06/15	07.954.514/0001-25	Ceará	077/11	28832-2	802,303.69	5,512	29/07/15	
0049	06/05/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	001/15	28832-2	381,193.78	5,584	31/07/15	
0048	06/05/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	001/15	28832-2	152,477.51	5,584	31/07/15	
0050	06/05/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	001/15	28832-2	228,716.27	5,584	31/07/15	
0051	06/05/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	001/15	28832-2	381,193.78	5,584	31/07/15	
0009	19/02/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	319/14	28838-1	1,784,280.27	5,583	31/07/15	
0073	26/06/15	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811.00	28838-1	2,007,366.52	5,583	31/07/15	10,801,035.42
0082	04/08/15	27.080.563/0001-93	Espirito Santo	104/12	28838-1	243,336.41	5,759	31/08/15	243,336.41
0074	02/07/15	82.892.282/0001-43	Município de Florianópolis	146/15	28832-2	144,126.94	5,782	03/09/15	
0083	11/08/15	01.678.363/0001-43	INEP	44/14	28832-2	2,480,751.66	5,851	21/09/15	
0081	04/08/15	13.927.801/0006-53	Município Salvador	103/14	28838-1	147,314.19	5,875	23/09/15	
0142/2014	18/11/14	01.409.705/0001-20	Goiás	179/13	28838-1	519,910.68	5,882	24/09/15	
0088	18/08/15	42.498.659/0001-60	Rio de Janeiro	024/13	28838-1	1,684,255.53	5,911	29/09/15	
0087	18/08/15	42.498.659/0001-60	Rio de Janeiro	024/13	28838-1	250,872.07	5,911	29/09/15	
0086	18/08/15	42.498.659/0001-60	Rio de Janeiro	024/13	28838-1	794,394.56	5,911	29/09/15	
0091	28/08/15	42.498.659/0001-60	Rio de Janeiro	024/13	28838-1	1,435,432.40	5,911	29/09/15	
0130/2014	30/10/14	76.416.965/0001-21	Paraná	571/12	28838-1	966,193.37	5,902	30/09/15	8,423,251.40
122	04/11/15	01.678.363/0001-43	INEP	044/14	28832-2	70,173.02	6,267	16/11/15	
121	04/11/15	01.678.363/0001-43	INEP	044/14	28832-2	191,442.83	6,267	16/11/15	
0107	02/10/15	01.129.810/0001-05	Sec. Municipal de Ed Mace	510/15	28832-2	704,620.84	6,297	16/11/15	
116	26/10/15	02.585.924/0001-22	Mato Grosso Sul	024/15	28832-2	106,690.49	6,309	17/11/15	
0097	10/09/15	42.498.659/0001-60	Rio de Janeiro	070/13	28832-2	159,897.91	6,324	18/11/15	
0113	16/10/15	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	12015086	28832-2	16,437.30	6,380	23/11/15	
124	09/11/15	18.338.178/0001-02	Município de Juiz de Fora	12,015,086	28832-2	16,437.30	6,428	26/11/15	
0104	30/09/15	07.954.514/0001-25	Ceará	077/11	28832-2	1,234,454.00	6,437	27/11/15	16,228,829.53
0031	25/03/15	18.715.383/0001-40	Prefeitura BH	656/10	28832-2	73,558.22	6,490	03/12/15	
132	17/11/15	02.585.924/0001-22	Mato Grosso Sul	024/15	28832-2	106,690.48	6,503	04/12/15	
125	09/11/15	27.080.563/0001-93	Espirito Santo	104/12	28838-1	338,043.66	6,471	04/12/15	
0101	25/09/15	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811	28838-1	1,437,232.70	6,501	08/12/15	
0108	02/10/15	04.312.419/0001-30	Amazonas	001/15	28832-2	381,193.78	6,581	11/12/15	
0104	30/09/15	07.954.514/0001-25	Ceará	077/11	28832-2	25,744.57	6,581	11/12/15	
131	17/11/15	42.498.659/0001-60	Rio de Janeiro	024/13	28838-1	3,073,009.80	6,555	11/12/15	
138	27/11/15	27.080.563/0001-93	Espirito Santo	104/12	28838-1	903,256.62	6,562	12/12/15	
0105	30/09/15	07.954.514/0001-25	Ceará	078/11	28832-2	199,756.90	6,596	14/12/15	
0110	16/10/15	07.954.514/0001-25	Ceará	077/11	28832-2	159,837.03	6,596	14/12/15	
142	07/12/15	82.892.282/0001-43	Município de Florianópolis	146/15	28832-2	108,095.21	6,596	14/12/15	
144	07/12/15	82.892.282/0001-43	Município de Florianópolis	146/15	28832-2	180,158.68	6,596	14/12/15	
0104	30/09/15	07.954.514/0001-25	Ceará	077/11	28832-2	11,956.64	6,647	17/12/15	
0137	27/11/15	08.778.250/0001-69	Paraíba	060/15	28838-1	153,719.89	6,711	29/12/15	
0134	27/11/15	08.778.250/0001-69	Paraíba	060/15	28838-1	210,498.09	6,711	29/12/15	
0135	27/11/15	08.778.250/0001-69	Paraíba	060/15	28838-1	444,974.34	6,711	29/12/15	
0136	27/11/15	08.778.250/0001-69	Paraíba	060/15	28838-1	802,867.13	6,711	29/12/15	8,610,593.74
						73,021,180.28			73,021,180.28

0101	06/09/16	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além	S/N	28832-2	1.610,00	2016RA002374	11/10/2016	
0076	14/07/16	18.240.119/0001-05	Município de Varginha	064/2015	28832-2	3.450,00	2016RA002444	17/10/2016	
0105	26/09/16	18.240.119/0001-05	Município de Varginha	T.A.136/2016 (CT 064/2015)	28832-2	6.900,00	2016RA002484	19/10/2016	
0051	28/04/16	10.572.071/0001-12	Pernambuco	198/15		301.151,00	2016RA002505	21/10/2016	
0090	15/08/16	10.572.071/0001-12	Pernambuco	198/2015	28838-1	341.476,00	2016RA002505	21/10/2016	
0089	15/08/16	10.572.071/0001-12	Pernambuco	198/2015	28838-1	1.543.476,93	2016RA002505	21/10/2016	
0123	13/10/16	18.338.152/0001-64	Município de Coronel Pacheco	53/2016	28832-2	460,00	2016RA002527	24/10/2016	
0104	16/09/16	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2.760,00	2016RA002599	28/10/2016	
0116	30/09/16	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16.437,30	2016RA002599	28/10/2016	
0117	03/10/16	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16.437,30	2016RA002599	28/10/2016	
0112	28/09/16	01.678.363/0001-43	INEP	25/2015	28838-1	656.325,93	2016RA002589	28/10/2016	
0113	28/09/16	01.678.363/0001-43	INEP	25/2015	28838-1	435.600,40	2016RA002589	28/10/2016	
0121	04/10/16	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além	S/N	28832-2	1.610,00	2016RA002619	31/10/2016	14035,677.73
0127	24/10/16	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	96.393,75	2016RA002627	1/11/2016	
0128	24/10/16	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	7.150,039,00	2016RA002627	1/11/2016	
0124	17/10/16	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	2.741,872,16	2016RA002659	3/11/2016	
0095	23/08/16	06.554.729/0001-96	Piauí	90/2015	28838-1	151.414,22	2016RA002715	9/11/2016	
0122	10/10/16	07.954.514/0001-25	CEARÁ	207/15	28838-1	4.721.271,76	2016RA002746	11/11/2016	
0134	31/10/16	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	1.366,830,07	2016RA002779	16/11/2016	
0118	03/10/16	08.778.250/0001-69	Paraíba	058/2016	28838-1	345.569,54	2016RA002839	22/11/2016	
0119	03/10/16	08.778.250/0001-69	Paraíba	058/2016	28838-1	853.237,85	2016RA002839	22/11/2016	
0126	24/10/16	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2.760,00	2016RA002840	22/11/2016	
0120	03/10/16	08.778.250/0001-69	Paraíba	058/2016	28838-1	1.114.392,20	2016RA002861	23/11/2016	
0137	08/11/16	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além	S/N	28832-2	1.610,00	2016RA002880	25/11/2016	
0125	24/10/16	18.240.119/0001-05	Município de Varginha	T.A.136/2016 (CT 064/2015)	28832-2	3.450,00	2016RA002880	25/11/2016	
0140	10/11/16	18.338.152/0001-64	Município de Coronel Pacheco	53/2016	28832-2	460,00	2016RA002880	25/11/2016	
0142	16/11/16	03.736.617/0001-68	UNESCO no Brasil	ED00663/2016, SA-2228/2016	28838-1	66.012,65	2016RA002933	29/11/2016	
0111	28/09/16	01.678.363/0001-43	INEP	25/2015	28838-1	2.247.913,74	2016RA002907	29/11/2016	
0144	17/11/16	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	672.945,09	2016RA002907	29/11/2016	
0136	08/11/16	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16.437,30	2016RA002916	30/11/2016	21.555,709.33
0130	26/10/16	82.892.282/0001-43	Florianópolis	146/EDUC/BID/2015	28832-2	144.126,95	2016RA002934	1/12/2016	
0029	29/03/16	01.409.705/0001-20	Goiás	179/13	28838-1	2.450.000,00	2016RA003050	13/12/2016	
0161	07/12/16	82.892.282/0001-43	Florianópolis	146/EDUC/BID/2015	28832-2	108.095,20	2016RA003051	13/12/2016	
0162	07/12/16	82.892.282/0001-43	Florianópolis	146/EDUC/BID/2015	28832-2	72.063,47	2016RA003051	13/12/2016	
0091	15/08/16	76.417.005/0001-86	Município de Curitiba	21.204	28838-1	78.815,24	2016RA003060	14/12/2016	
0143	17/11/16	04.312.419/0001-30	Amazonas	90/2016	28838-1	3.336.944,25	2016RA003073	15/12/2016	
0166	12/12/16	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além	S/N	28832-2	1.610,00	2016RA003074	15/12/2016	
0141	16/11/16	18.240.119/0001-05	Município de Varginha	T.A.136/2016 (CT 064/2015)	28832-2	3.450,00	2016RA003074	15/12/2016	
0106	27/09/16	04.312.419/0001-30	Amazonas	90/2016	28838-1	3.868.286,15	2016RA003073-3073	15/12/2016	
0159	06/12/16	06.554.729/0001-96	Piauí	229/2016	28838-1	559.938,88	2016RA003085	16/12/2016	
0160	06/12/16	06.554.729/0001-96	Piauí	229/2016	28838-1	1.030.964,28	2016RA003085	16/12/2016	
0138	09/11/16	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2.760,00	2016RA003084	16/12/2016	
0167	12/12/16	13.099.870/0001-01	Instituto Augusto Franco	S/N	28838-1	4.215,02	2016RA003100	19/12/2016	
0169	12/12/16	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	504.708,81	2016RA003119	20/12/2016	
0168	12/12/16	18.338.152/0001-64	Município de Coronel Pacheco	53/2016	28832-2	460,00	2016RA003127	21/12/2016	
0157	05/12/16	20.622.890/0001-80	Prefeitura de Governador Val	107/2016	28832-2	6.900,00	2016RA003136	22/12/2016	
0158	05/12/16	20.622.890/0001-80	Prefeitura de Governador Val	107/2016	28832-2	6.900,00	2016RA003136	22/12/2016	
0145	22/11/16	08.778.250/0001-69	Paraíba	058/2016	28838-1	475.922,38	2016RA003157	26/12/2016	
0156	05/12/16	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16.437,30	2016RA003155	26/12/2016	
0068	30/06/16	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811/12	28838-1	486.594,63	2016RA003174	27/12/2016	
0070	30/06/16	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811/12	28838-1	811.399,62	2016RA003174	27/12/2016	
0132	31/10/16	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811/12	28838-1	565.046,33	2016RA003174	27/12/2016	
0133	31/10/16	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811/12	28838-1	872.186,37	2016RA003174	27/12/2016	
0155	05/12/16	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além	S/N	28832-2	1.610,00	2016RA003182	28/12/2016	
						207.935,09	2016RA003203	30/12/2016	16.180.425.72
					TOTAL	114,765,248.89			114,765,248.89

0049	10/04/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	587,537.28	2017RA001215	23/05/17	
0056	27/04/17	04.033.254/0001-67	Sec. Est. Edu. e Esporte do Acre - SEE	428/2016	28838-1	196,193.71	2017RA001238	25/05/17	
0057	27/04/17	04.033.254/0001-67	Sec. Est. Edu. e Esporte do Acre - SEE	428/2016	28838-1	196,193.70	2017RA001238	25/05/17	
0070	16/05/17	20.622.890/0001-80	Prefeitura Municipal de Governador Valadares	107/2016	28832-2	6,900.00	2017RA001236	25/05/17	
0066	04/05/17	12.200.218/0001-79	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas	028/2016	28838-1	340,178.41	2017RA001279	30/05/17	6,845,113.16
0053	25/04/17	18.240.119/0001-05	Prefeitura do Município de Varginha	136/2016	28832-2	3,450.00	2017RA001312	01/06/17	
0054	25/04/17	18.240.119/0001-05	Prefeitura do Município de Varginha	136/2016	28832-2	3,450.00	2017RA001312	01/06/17	
0071	16/05/17	18.240.119/0001-05	Prefeitura do Município de Varginha	136/2016	28832-2	3,450.00	2017RA001390	07/06/17	
0064	04/05/17	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além Paraíba	s/n	28832-2	1,610.00	2017RA001440	12/06/17	
0001	03/01/17	02.585.924/0001-22	Sec. Est. Edu. Mato Grosso do Sul.	024/2015	28832-2	203,279.69	2017RA001491	16/06/17	
0080	31/05/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001491	16/06/17	
0002	03/01/17	02.585.924/0001-22	Sec. Est. Edu. Mato Grosso do Sul.	024/2015	28832-2	203,279.69	2017RA001498	19/06/17	
0044	30/03/17	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001498	19/06/17	
0075	23/05/17	06.554.729/0001-96	Secretaria de Estado da Educação do Piauí	229/2016	28838-1	229,489.91	2017RA001546	22/06/17	
0086	12/06/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	1,962,798.47	2017RA001581	23/06/17	
0082	31/05/17	27.080.563/0001-93	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	011/2017	28838-1	85,451.40	2017RA001596	27/06/17	
0083	31/05/17	27.080.563/0001-93	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA001596	27/06/17	
0084	05/06/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	12,015,086	28832-2	16,437.30	2017RA001600	27/06/17	
0077	29/05/17	17.709.197/0001-35	Prefeitura Municipal de Além Paraíba	Contrato S/Nº	28832-2	1,610.00	2017RA001643	30/06/17	
0089	20/06/17	20.622.890/0001-80	Prefeitura Municipal de Governador Valadares	107/2016	28832-2	6,900.00	2017RA001643	30/06/17	2,806,911.46
0097	30/06/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001796	13/07/17	
0185	22/12/16	10.572.071/0001-12	Pernambuco	0177/2016-SEE	28838-1	877,049.52	2017RA001831	14/07/17	

0186	22/12/16	10.572.071/0001-12	Pernambuco	0177/2016-SEE	28838-1	205,998.41	2017RA001831	14/07/17	
0188	22/12/16	10.572.071/0001-12	Pernambuco	0177/2016-SEE	28838-1	514,996.02	2017RA001831	14/07/17	
0088	20/06/17	18.240.119/0001-05	Prefeitura do Município de Varginha	136/2016	28832-2	3,450.00	2017RA001842	17/07/17	
0108	05/07/17	07.954.514/0001-25	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	283/2016	28838-1	2,012,462.38	2017RA001861	18/07/17	
		Garantia	INEP	Garantia		838,256.51	2017RA001909	20/07/17	
		Garantia	INEP	Garantia		331,442.09	2017RA001909	20/07/17	
0109	05/07/17	07.954.514/0001-25	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	283/2016	28838-1	2,030,115.56	2017RA001927	24/07/17	
0079	30/05/17	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001938	25/07/17	
0087	20/06/17	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001938	25/07/17	
0090	20/06/17	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001938	25/07/17	
0091	20/06/17	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001938	25/07/17	
0092	20/06/17	18.132.449/0001-79	Município de Viçosa	38/2016	28832-2	2,760.00	2017RA001938	25/07/17	
0110	07/07/17	27.080.563/0001-93	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA001933	25/07/17	
0112	07/07/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA001949	26/07/17	
0098	03/07/17	18.240.119/0001-05	Prefeitura do Município de Varginha	136/2016	28832-2	3,450.00	2017RA001964	27/07/17	
0074	22/05/17	12.200.218/0001-79	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas	028/2016	28838-1	134,495.42	2017RA001980	28/07/17	7,064,898.21
0096	29/06/17	82.892.282/0001-43	Município de Florianópolis	146/2015	28832-2	180,158.69	2017RA002020	02/08/17	
0117	12/07/17	10.565.000/0001-92	Município do Recife	308	28838-1	13,845.38	2017RA002022	02/08/17	
0119	17/07/17	20.622.890/0001-80	Prefeitura Municipal de Governador Valadares	107/2016	28832-2	6,900.00	2017RA002020	02/08/17	
0104	05/07/17	13.927.801/0006-53	Município do Salvador	009/2017	28838-1	175,942.25	2017RA002057	04/08/17	
0105	05/07/17	13.927.801/0006-53	Município do Salvador	009/2017	28838-1	117,449.79	2017RA002057	04/08/17	
0106	05/07/17	13.927.801/0006-53	Município do Salvador	009/2017	28838-1	152,864.60	2017RA002057	04/08/17	

0122	27/07/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	376,370.81	2017RA002119	10/08/17	
0121	24/07/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA002126	11/08/17	
0124	28/07/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA002126	11/08/17	
0085	05/06/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	1,610.00	2017RA002173	16/08/17	
0111	07/07/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	1,610.00	2017RA002173	16/08/17	
0034	07/04/16	18.715.599/0001-05	Minas Gerais	373811/12	28838-1	1,841,856.21	2017RA002208	18/08/17	
0038	13/03/17	20.622.890/0001-80	Prefeitura Municipal de Governador Valadares	107/2016	28832-2	6,900.00	2017RA002220	21/08/17	
0118	14/07/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	783,612.49	2017RA001995	28/08/17	3,736,912.44
0127	14/08/17	10.565.000/0001-92	Município do Recife	nº 308	28838-1	13,845.38	2017RA002385	05/09/17	
0128	14/08/17	27.080.563/0001-93	Secretaria de Estado da Educação do Espírito	nº 011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA002385	05/09/17	
0130	15/08/17	13.927.801/0006-53	Município do Salvador	009/2017	28838-1	135,576.30	2017RA002530	19/09/17	
0131	15/08/17	13.927.801/0006-53	Município do Salvador	009/2017	28838-1	184,831.60	2017RA002530	19/09/17	
0132	15/08/17	13.927.801/0006-53	Município do Salvador	009/2017	28838-1	153,762.22	2017RA002530	19/09/17	
0136	28/08/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA002603	23/09/17	
0115	11/07/17	10.572.071/0001-12	Secretaria de Educação do Est. de Pernambuco	0177/2016-SEE	28838-1	649,828.75	2017RA002613	25/09/17	
0116	11/07/17	10.572.071/0001-12	Secretaria de Educação do Est. de Pernambuco	0177/2016-SEE	28838-1	974,743.12	2017RA002613	25/09/17	
0148	19/09/17	03.736.617/0001-68	Representação da UNESCO no Brasil	ED00750/2016	28838-1	104,543.01	2017RA002648	26/09/17	
0191	29/12/16	10.565.000/0001-92	Município do Recife	308	28838-1	48,453.37	2017RA002669	29/09/17	
0192	29/12/16	10.565.000/0001-92	Município do Recife	308	28838-1	57,555.27	2017RA002669	29/09/17	
0193	29/12/16	10.565.000/0001-92	Município do Recife	308	28838-1	57,555.27	2017RA002669	29/09/17	2,463,639.29
0114	11/07/17	08.778.250/0001-69	Secretaria de Est da Educ da Paraíba	058/2016	28838-1	453,356.58	2017RA002780	09/10/17	
0140	01/09/17	27.080.563/0001-93	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA002797	10/10/17	

0022	13/02/17	02.585.924/0001-22	Sec. Est. Edu. Mato Grosso do Sul.	024/2015	28832-2	203,279.70	2017RA002902	19/10/17	
0055	26/04/17	02.585.924/0001-22	Sec. Est. Edu. Mato Grosso do Sul.	024/2015	28832-2	203,279.70	2017RA002902	19/10/17	
0078	30/05/17	02.585.924/0001-22	Sec. Est. Edu. Mato Grosso do Sul.	024/2015	28832-2	203,279.70	2017RA002902	19/10/17	
0138	29/08/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	40/2017	28838-1	399,789.74	2017RA003017	27/10/17	
0137	29/08/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	40/2017	28838-1	406,671.79	2017RA003017	27/10/17	
0155	09/10/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA003051	31/10/17	
0156	09/10/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA003051	31/10/17	
0152	04/10/17	27.080.563/0001-93	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA003050	31/10/17	
0123	28/07/17	08.778.250/0001-69	Secretaria de Est. da Educ da Paraíba - SEE/PB	058/2016	28838-1	143,504.64	2017RA003050	31/10/17	
0126	09/08/17	92.941.681/0001-00	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande	878/2016	28838-1	553,800.00	2017RA003059	31/10/17	8,174,027.76
0162	23/10/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA003084	03/11/17	
0129	14/08/17	20.622.890/0001-80	Prefeitura Municipal de Governador Valadares	107/2016	28832-2	6,900.00	2017RA003103	06/11/17	
-	-	-	Venda papéis	-	-	228,000.00	2017RA003144	08/11/17	
0159	18/10/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2017	28838-1	10,429,086.51	2017RA003091	08/11/17	
0158	18/10/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2017	28838-1	83,899.54	2017RA003175	09/11/17	
0167	30/10/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA003181	10/11/17	
0149	20/09/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	40/2017	28838-1	153,026.29	2017RA003222	14/11/17	
0139	30/08/17	20.622.890/0001-80	Prefeitura Municipal de Governador Valadares	107/2016	28832-2	6,900.00	2017RA003238	16/11/17	
0179	14/11/17	01.678.363/0001-43	INEP	24/2017	28832-2	147,960.83	2017RA003265	27/11/17	
0176	14/11/17	01.678.363/0001-43	INEP	24/2017	28832-2	194,274.07	2017RA003265	27/11/17	
0175	14/11/17	01.678.363/0001-43	INEP	24/2017	28832-2	194,274.07	2017RA003323	27/11/17	
0173	06/11/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA003377	29/11/17	
0171	06/11/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	39/2017	28832-2	30,227.00	2017RA003394	30/11/17	
0172	06/11/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	39/2017	28832-2	30,227.00	2017RA003394	30/11/17	
0183	20/11/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2017	28838-1	1,699,237.91	2017RA003405	30/11/17	
0184	20/11/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2017	28838-1	512,275.63	2017RA003405	30/11/17	14,878,243.51
8	01/11/17	27.080.563/0001-93	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo	011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA003445	05/12/17	
0168	31/10/17	27.080.563/0001-93	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	097/2016	28838-1	2,723,623.95	2017RA003445	05/12/17	
0194	29/11/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2017	28838-1	2,295,741.53	2017RA003481	05/12/17	
0161	23/10/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	40/2017	28838-1	193,626.20	2017RA003485	08/12/17	
0154	10/10/17	01.409.705/0001-20	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte	13/2017	28838-1	511,361.08	2017RA003498	11/12/17	
0191	24/11/17	07.954.514/0001-25	Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SED	154/2017	28838-1	216,099.63	2017RA003510	12/12/17	
0211	19/12/17	01.678.363/0001-43	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais	24/2017	28832-2	278,125.85	2017RA003603	12/12/17	
0195	30/11/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA003519	13/12/17	
0198	04/11/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA003563	20/12/17	
0195	30/11/17	18.313.817/0001-85	Município de Pará de Minas	0190/2016	28832-2	2,760.00	2017RA003519	13/12/17	
0198	04/11/17	18.338.178/0001-02	Prefeitura de Juiz de Fora	01.2015.086	28832-2	16,437.30	2017RA003563	20/12/17	
0197	04/12/17	06.307.102/0002-11	Secretaria Municipal de Educação de São Luis	39/2017	28832-2	30,227.00	2017RA003563	20/12/17	
0151	04/10/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	1,610.00	2017RA003575	21/12/17	
0164	27/10/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	1,610.00	2017RA003575	21/12/17	
0165	27/10/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	1,610.00	2017RA003575	21/12/17	
0166	27/10/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	1,610.00	2017RA003575	21/12/17	
0143	04/09/17	12.264.628/0001-83	Município de Campo Alegre	034/2015	28832-2	6,440.00	2017RA003575	21/12/17	
0196	01/12/17	27.080.563/0001-93	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	011/2017	28838-1	80,185.00	2017RA003572	21/12/17	
0142	01/09/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	2,116,862.50	2017RA003591	21/12/17	
0141	01/09/17	01.678.363/0001-43	INEP	19/2016	28838-1	487,989.73	2017RA003591	21/12/17	
		Garantia	Secretaria da Educação do Estado do Ceará			675,692.45	2017RA003569	22/12/17	
0180	16/11/17	08.778.250/0001-69	Secretaria de Est. da Educ da Paraíba - SEE/PB	059/2017	28838-1	523,758.73	2017RA003609	27/12/17	
0182	16/11/17	08.778.250/0001-69	Secretaria de Est. da Educ da Paraíba - SEE/PB	059/2017	28838-1	661,127.58	2017RA003609	27/12/17	
0181	16/11/17	08.778.250/0001-69	Secretaria de Est. da Educ da Paraíba - SEE/PB	059/2017	28838-1	1,605,937.26	2017RA003609	27/12/17	
0210	19/12/17	01.678.363/0001-43	INEP	24/2017	28832-2	616,961.65	2017RA003603	27/12/17	
0212	19/12/17	01.678.363/0001-43	INEP	24/2017	28832-2	117,140.27	2017RA003621	27/12/17	
0199	07/12/17	27.080.563/0001-93	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	097/2016	28838-1	180,686.92	2017RA003627	28/12/17	
0201	07/12/17	27.080.563/0001-93	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	097/2016	28838-1	458,529.92	2017RA003627	28/12/17	
0200	07/12/17	27.080.563/0001-93	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	097/2016	28838-1	835,741.28	2017RA003627	28/12/17	

ANEXO K – RECEITAS PROJETOS 2018

1	Acompanhamento							
2	Receitas CAED							
3	Nº Fatura	Data Pgto	Sacado	Valor	RA	Data Proc. RA	Por Mês	
4	0081/2017	3/1/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	830.700,00	2018RA000001	03/01/18		
5	0208/2017	3/1/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO PIAUI SEDUC	1.597.942,28	2018RA000015	05/01/18		
6	0169/2017	11/1/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE GOIAS SEDUC	1.326.050,70	2018RA000081	13/01/18		
7	0185/2017	11/1/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE GOIAS SEDUC	1.226.452,53	2018RA000081	13/01/18		
8	0002/2018	17/1/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO	80.185,00	2018RA000115	18/01/18		
9	0001/2018	24/1/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA000168	24/01/18		
10	0203/2017	25/1/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE PERNAMBUCO	940.811,53	2018RA000205	25/01/18		
11	0010/2018	26/1/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA000208	26/01/18		
12	0016/2018	27/1/2018	INSTITUTO AUGUSTO FRANCO	4.226,23	2018RA000232	27/01/18		
13	0032/2017	27/1/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE MATO GROSSO DO SUL SEDUC	1.288.573,12	2018RA000232	27/01/18		
14	0012/2018	26/1/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE VIÇOSA	16.560,00	2018RA000245	30/01/18		
15	0209/2017	26/1/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA000245	30/01/18		
16	0214/2017	26/1/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA000245	30/01/18	7.335.758,69	
17	0008/2018	2/2/2018	ESPIRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	835.741,28	2018RA000303	06/02/18		
18	0009/2018	2/2/2018	ESPIRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	5.709,97	2018RA000303	06/02/18		
19	0163/2017	6/2/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO CEARA	2.273.961,90	2018RA000333	08/02/18		
20	0007/2018	19/2/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	1.846.278,34	2018RA000392	19/02/18		
21	0021/2018	19/2/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	2.205.492,05	2018RA000393	19/02/18		
22	0205/2017	20/2/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE PERNAMBUCO	940.811,53	2018RA000406	20/02/18		
23	0120/2017	19/2/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE MATO GROSSO DO SUL SEDUC	1.198.552,79	2018RA000411	21/02/18		
24	0018/2018	21/2/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA000430	23/02/18		
25	0031/2018	21/2/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA000430	23/02/18	9.312.757,86	
26	0025/2018	1/3/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	381.395,89	2018RA000494	01/03/18		
27	0038/2018	27/2/2018	INSTITUTO AUGUSTO FRANCO	4.226,24	2018RA000486	01/03/18		
28	0035/2018	28/2/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO PIAUI SEDUC	807.391,42	2018RA000502	02/03/18		
29	0030/2018	7/3/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	195.233,78	2018RA000552	07/03/18		
30	0033/2018	7/3/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	3.999.103,74	2018RA000552	07/03/18		
31	0022/2018	9/3/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO	80.185,00	2018RA000605	13/03/18		
32	0011/2018	12/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA000623	14/03/18		
33	0042/2018	12/3/2018	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	4.537.641,53	2018RA000626	14/03/18		
34	0032/2018	13/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA000642	15/03/18		
35	0186/2017	14/3/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DA PARAIBA	88.036,99	2018RA000654	16/03/18		
36	0187/2017	14/3/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DA PARAIBA	30.833,43	2018RA000654	16/03/18		
37	0188/2017	14/3/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DA PARAIBA	333.748,50	2018RA000654	16/03/18		
38	0189/2017	14/3/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DA PARAIBA	2.035.043,60	2018RA000654	16/03/18		
39	0190/2017	14/3/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DA PARAIBA	1.231.606,64	2018RA000654	16/03/18		
40	0043/2018	15/3/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA000669	17/03/18		
41	0048/2018	15/3/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE MATO GROSSO DO SUL SEDUC	377.216,39	2018RA000671	17/03/18		
42	0197/2017	15/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA000669	17/03/18		
43	0015/2018	16/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	59.259,36	2018RA000684	20/03/18		
44	0050/2018	19/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA000696	21/03/18		
45	0024/2018	22/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA000734	24/03/18		
46	0049/2018	23/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA000747	27/03/18		
47	0065/2018	27/3/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA000774	29/03/18		
48	0044/2018	28/3/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DE SANTA CATARINA	331.966,34	2018RA000786	30/03/18	14.279.658,45	
49	0017/2018	29/3/2018	ESPIRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	2.606.179,59	2018RA000804	03/04/18		
50	0039/2018	29/3/2018	ESPIRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	80.185,00	2018RA000804	03/04/18		
51	0051/2018	4/4/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	555.648,30	2018RA000821	04/04/18		
52	0052/2018	4/4/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	740.864,40	2018RA000821	04/04/18		
53	0041/2018	4/4/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA000850	06/04/18		
54	0059/2018	4/4/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO PIAUI SEDUC	537.798,38	2018RA000849	06/04/18		
55	0064/2018	12/4/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA000932	14/04/18		
56	0067/2018	12/4/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA000932	14/04/18		
57	0060/2018	17/4/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	4.410.984,09	2018RA000959	17/04/18		
58	0013/2018	17/4/2018	SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCACAO DO SALVADOR	196.970,49	2018RA000981	19/04/18		
59	0023/2018	17/4/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA000978	19/04/18		
60	0061/2018	19/4/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA001016	21/04/18		
61	0003/2018	20/4/2018	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO DO PARANA	3.011.008,79	2018RA001025	24/04/18		
62	0015/2017	20/4/2018	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E QUALIDADE DO ENSINO AM	531.341,90	2018RA001025	24/04/18		
63	0055/2018	20/4/2018	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO DO PARANA	1.396.733,56	2018RA001025	24/04/18		
64	0056/2018	20/4/2018	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO DO PARANA	860.288,22	2018RA001025	24/04/18		
65	0063/2018	20/4/2018	ESPIRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	80.185,00	2018RA001025	24/04/18		
66	0060/2018	27/4/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS	1.220.852,22	2018RA001085	27/04/18		

68	0075/2018	27/4/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	3.182.110,07	2018RA001085	27/04/18	
69	0078/2018	26/4/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DO CEARA	159.125,97	2018RA001093	28/04/18	19.693.433,62
70	0074/2018	2/5/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	628.037,16	2018RA001118	03/05/18	
71	0080/2018	4/5/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	628.037,19	2018RA001148	04/05/18	
72	0079/2018	7/5/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	3.599.103,74	2018RA001170	07/05/18	
73	0076/2018	7/5/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO ESTADO DO CEARA	172.879,70	2018RA001187	09/05/18	
74	0058/2018	9/5/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE MATO GROSSO DO SUL SEDUC	159.803,96	2018RA001225	11/05/18	
75	0053/2018	10/5/2018	MUNICIPIO DE VICOSA	2.760,00	2018RA001241	12/05/18	
76	0054/2018	10/5/2018	MUNICIPIO DE VICOSA	2.760,00	2018RA001241	12/05/18	
77	0066/2018	10/5/2018	MUNICIPIO DE VICOSA	2.760,00	2018RA001241	12/05/18	
78	0040/2018	14/5/2018	MUNICIPIO DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA001270	16/05/18	
79	0082/2018	14/5/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA001270	16/05/18	
80	0083/2018	16/5/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA001297	18/05/18	
81	0085/2018	17/5/2018	MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA001311	19/05/18	
82	0084/2018	18/5/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO	80.185,00	2018RA001330	22/05/18	
83	0062/2018	21/5/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA001347	23/05/18	
84	0081/2018	25/5/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	628.037,19	2018RA001384	25/05/18	
85	--	24/5/2018	FUNDACAO DE APOIO E DESENVOL AO ENS PESQ E	746.476,36	2018RA001386	26/05/18	6.676.707,60
86	0086/2018	5/6/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA001465	07/06/18	
87	0094/2018	14/6/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO PIAUI SEDUC	284.140,78	2018RA002514	16/06/18	
88	0091/2018	18/6/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA002542	20/06/18	
89	0092/2018	18/6/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA002552	20/06/18	
90	0098/2018	18/6/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA002542	20/06/18	
91	0029/2018	19/6/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO RIO GRANDE DO NORTE	303.092,15	2018RA002551	21/06/18	
92	0097/2018	19/6/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO RIO GRANDE DO NORTE	202.061,43	2018RA002551	21/06/18	
93	0089/2018	21/6/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA002575	23/06/18	
94	0093/2018	22/6/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DE SANTA CATARINA	76.830,80	2018RA002582	26/06/18	
95	0096/2018	26/6/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	942.055,78	2018RA002586	26/06/18	
96	0100/2018	28/6/2018	MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA002615	30/06/18	1.864.275,24
97	0095/2018	29/6/2018	ESPIRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO	80.185,00	2018RA002632	03/07/18	
98	19211201734	5/7/2018	CAIXA ECONOMICA FEDERAL	32.344,00	2018RA002687	05/07/18	
99	0019/2016	10/7/2018	CAIXA ECONOMICA FEDERAL	1.155.173,11	2018RA002721	10/07/18	
100	0099/2018	6/7/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA002711	10/07/18	
101	0111/2018	10/7/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	942.055,78	2018RA002721	10/07/18	
102	0090/2018	9/7/2018	MUNICIPIO DE VICOSA	2.760,00	2018RA002728	11/07/18	
103	0101/2018	9/7/2018	MUNICIPIO DE VICOSA	2.760,00	2018RA002728	11/07/18	
104	0206/2017	11/7/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE PERNAMBUCO	1.411.217,29	2018RA002735	11/07/18	
105	0107/2018	12/7/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO CEARA	216.099,63	2018RA002765	14/07/18	
106	0057/2018	13/7/2018	MUNICIPIO DE SAO LUIS	20.135,63	2018RA002773	17/07/18	
107	0112/2018	27/7/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	381.658,13	2018RA002851	27/07/18	
108	0113/2018	27/7/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	272.612,95	2018RA002851	27/07/18	
109	0114/2018	27/7/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	163.567,77	2018RA002851	27/07/18	
110	0115/2018	26/7/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO	80.185,00	2018RA002855	28/07/18	4.793.741,29
111	0116/2018	31/7/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA002886	02/08/18	
112	0117/2018	31/7/2018	MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA002886	02/08/18	
113	0118/2018	4/8/2018	MUNICIPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA002914	04/08/18	
114	0125/2018	9/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	942.055,78	2018RA002964	09/08/18	
115	0130/2018	9/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	942.055,78	2018RA002964	09/08/18	
116	0135/2018	9/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	628.037,19	2018RA002964	09/08/18	
117	0127/2018	9/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO CEARA	1.750.642,10	2018RA002987	11/08/18	
118	0128/2018	9/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO CEARA	1.750.642,10	2018RA002987	11/08/18	
119	0110/2018	10/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DE MATO GROSSO DO SUL SEDUC	388.976,44	2018RA003001	14/08/18	
120	0119/2018	10/8/2018	MUNICIPIO DE SAO LUIS	30.227,00	2018RA002998	14/08/18	
121	0136/2018	15/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	5.169.579,35	2018RA003034	15/08/18	
122	0134/2018	16/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	381.658,13	2018RA003066	16/08/18	
123	0077/2018	15/8/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO PARANA	3.011.008,79	2018RA003079	17/08/18	
124	0105/2018	15/8/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO PARANA	1.396.733,56	2018RA003079	17/08/18	
125	0106/2018	15/8/2018	SECRETARIA DE EDUCACAO DO PARANA	286.762,73	2018RA003079	17/08/18	
126	0124/2018	15/8/2018	MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA003073	17/08/18	
127	0129/2018	21/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO	80.185,00	2018RA003159	23/08/18	
128	0137/2018	21/8/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA003156	23/08/18	
129	0148/2018	24/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO CEARA	259.319,56	2018RA003202	28/08/18	
130	0131/2018	29/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	2.180.043,87	2018RA003224	29/08/18	
131	0131/2018	29/8/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	184.577,04	2018RA003224	29/08/18	
132	0093/2017	28/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO AMAZONAS SEDUC	1.934.143,07	2018RA003230	30/08/18	
133	0094/2018	28/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO AMAZONAS SEDUC	1.934.143,07	2018RA003230	30/08/18	
134	0043/2016	29/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO RIO DE JANEIRO	35.769,89	2018RA003245	31/08/18	
135	0099/2016	29/8/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO DO RIO DE JANEIRO	35.769,89	2018RA003245	31/08/18	23.364.174,94
136	0149/2018	5/9/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	1.483.776,74	2018RA003305	05/09/18	
137	0150/2018	4/9/2018	MUNICIPIO DE PARA DE MINAS	2.760,00	2018RA003311	06/09/18	

138	0132/2018	14/9/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	273.281,52	2018RA003427	14/09/18	
139	0132/2018	14/9/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	23.137,84	2018RA003427	14/09/18	
140	0152/2018	12/9/2018	MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS	30.227,00	2018RA003411	14/09/18	
141	0120/2018	14/9/2018	MUNICÍPIO DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA003448	18/09/18	
142	0144/2018	24/9/2018	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANA	860.288,22	2018RA003524	26/09/18	
143	0168/2018	27/9/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	273.327,29	2018RA003549	27/09/18	2.948.408,61
144	0169/2018	1/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	1.116.152,70	2018RA003574	01/10/18	
145	0162/2018	1/10/2018	MUNICÍPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA003603	03/10/18	
146	0167/2018	3/10/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	16.437,30	2018RA003632	05/10/18	
147	0143/2018	4/10/2018	MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS	30.227,00	2018RA003640	06/10/18	
148	0170/2018	4/10/2018	SECRETARIA DA EDUCACAO CEARÁ	86.795,97	2018RA003644	06/10/18	
149	0151/2018	9/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	436.180,72	2018RA003662	09/10/18	
150	0173/2018	9/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	272.612,95	2018RA003662	09/10/18	
151	0180/2018	18/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	205.069,82	2018RA003760	18/10/18	
152	0014/2016	29/02/16	RIO DE JANEIRO	243.347,30	2018RA003797	19/10/18	
153	0030/2016	31/03/16	RIO DE JANEIRO	1.264.887,30	2018RA003797	19/10/18	
154	0138/2018	08/08/18	Fundação Getúlio Vargas/FGV	372.027,20	2018RA003797	19/10/18	
155	0138	08/08/18	Fundação Getúlio Vargas/FGV	372.027,20	2018RA003797	19/10/18	
156	0163/2018	18/10/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO*	80.185,00	2018RA003780	20/10/18	
157	0176/2018	18/10/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO*	80.185,00	2018RA003780	20/10/18	
158	0133/2018	03/08/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	2.205.492,05	2018RA003810	23/10/18	
159	0171/2018	24/09/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA003828	23/10/18	
160	0204	14/12/17	Secretaria de Educ. do Est. de Pernambuco	940.811,53	2018RA003894	30/10/18	7.729.339,04
161	0019	30/07/18	Secretaria de Educ. do Est. de Pernambuco	940.811,53	2018RA003921	01/11/18	
162	0185	24/10/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.435.768,18	2018RA003935	05/11/18	
163	0184	24/10/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.060.196,19	2018RA003945	06/11/18	
164			Venda papel	225.790,40	2018RA003998	08/11/18	
165			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	3.040.271,74	2018RA004033	13/11/18	
166			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	634.303,77	2018RA004054	13/11/18	
167			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.378.953,83	2018RA004054	13/11/18	
168	0216	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	4.414.087,49	2018RA004067	16/11/18	
169	0217	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	349.352,10	2018RA004067	16/11/18	
170	0218	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.931.834,35	2018RA004067	16/11/18	
171	0213	09/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	249.537,21	2018RA004905	19/11/18	
172	0203	05/11/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	2.722.014,59	2018RA004115	19/11/18	
173	0204	05/11/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	830.975,07	2018RA004115	19/11/18	
174	0205	05/11/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	532.716,60	2018RA004115	19/11/18	
175	0188	05/11/18	Município de Pará de Minas	2.760,00	2018RA004159	22/11/18	
176	0189	05/11/18	Município de Pará de Minas	2.760,00	2018RA004159	22/11/18	
177	0207	05/11/18	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	80.185,00	2018RA004155	22/11/18	
178	0206	05/11/18	Prefeitura de Juiz de Fora	16.437,30	2018RA004176	23/11/18	
179	0099	03/07/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	665.511,50	2018RA004208	26/11/18	
180	0073	17/05/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	2.541.856,21	2018RA004208	26/11/18	
181	0072	17/05/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	1.318.917,67	2018RA004208	26/11/18	
182	0100	03/07/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	1.403.096,92	2018RA004208	26/11/18	
183	0226	28/11/18	Secretaria de Estado da Educação do Paraná	1.003.669,60	2018RA004262	29/11/18	
184	0225	28/11/18	Secretaria de Estado da Educação do Paraná	911.974,70	2018RA004262	29/11/18	27.693.781,95
185	0174	01/10/18	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	159.125,97	2018RA004293	03/12/18	
186	0200	05/11/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA004314	05/12/18	
187	0201	05/11/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA004314	05/12/18	
188	0220	21/11/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA004314	05/12/18	
189	0221	26/11/18	Município de Pará de Minas	2.760,00	2018RA004331	06/12/18	
190	0214	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.401.403,50	2018RA0047327	07/12/18	
191	0215	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	2.178.473,46	2018RA004327	08/12/18	
192	0246	13/12/18	Instituto Augusto Franco	8.312,05	2018RA004432	14/12/18	
193	0179	03/10/18	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba - SEE/PB	570.506,09	2018RA004423	15/12/18	
194	0178	03/10/18	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba - SEE/PB	624.306,55	2018RA004423	15/12/18	
195	0129	01/08/18	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	80.185,00	2018RA004447	17/12/18	
196	0237	05/12/18	Prefeitura de Juiz de Fora	16.437,30	2018RA004512	21/12/18	
197	0233	05/12/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	169.785,11	2018RA004532	24/12/18	
198	0232	05/12/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	211.661,72	2018RA004532	24/12/18	
199	0234	05/12/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	589.770,10	2018RA004532	24/12/18	
200	0161	03/09/18	Prefeitura Municipal de Além Paraíba	1.610,00	2018RA004545	27/12/18	
201	0139	08/08/18	Fundação Getúlio Vargas/FGV	372.027,20	2018RA004546	27/12/18	
202			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	273.245,30	2018RA004542	28/12/18	
203	248	0250	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.918.340,09	2018RA004542	28/12/18	
204		0251	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.452.144,34	2018RA004542	28/12/18	
205	0227	03/12/18	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	3.056.146,06	2018RA004550	28/12/18	
206	0208	05/11/18	Prefeitura Municipal de Além Paraíba	1.610,00	2018RA004452	28/12/18	13.098.199,84

138	0132/2018	14/9/2018	EDUCACIONAIS	273.281,52	2018RA003427	14/09/18	
139	0132/2018	14/9/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	23.137,84	2018RA003427	14/09/18	
140	0152/2018	12/9/2018	MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS	30.227,00	2018RA003411	14/09/18	
141	0120/2018	14/9/2018	MUNICÍPIO DE ALEM PARAIBA	1.610,00	2018RA003448	18/09/18	
142	0144/2018	24/9/2018	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ	860.288,22	2018RA003524	25/09/18	
143	0168/2018	27/9/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	273.327,29	2018RA003549	27/09/18	2.948.408,61
144	0169/2018	1/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	1.116.152,70	2018RA003574	01/10/18	
145	0162/2018	1/10/2018	MUNICÍPIO DE VARGINHA	3.450,00	2018RA003603	03/10/18	
146	0167/2018	3/10/2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	16.437,20	2018RA003632	05/10/18	
147	0143/2018	4/10/2018	MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS	30.227,00	2018RA002640	06/10/18	
148	0170/2018	4/10/2018	SECRETARIA DA EDUCACAO CEARÁ	86.795,97	2018RA003644	06/10/18	
149	0151/2018	9/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	436.180,72	2018RA003662	09/10/18	
150	0173/2018	9/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	272.612,95	2018RA003662	09/10/18	
151	0180/2018	18/10/2018	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS	205.069,82	2018RA003760	18/10/18	
152	0014/2016	29/02/16	RIO DE JANEIRO	243.347,30	2018RA003797	19/10/18	
153	0030/2016	31/03/16	RIO DE JANEIRO	1.264.887,30	2018RA003797	19/10/18	
154	0138/2018	08/08/18	Fundação Getúlio Vargas/FGV	372.027,20	2018RA003797	19/10/18	
155	0138	08/08/18	Fundação Getúlio Vargas/FGV	372.027,20	2018RA003797	19/10/18	
156	0163/2018	18/10/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO*	80.185,00	2018RA003780	20/10/18	
157	0176/2018	18/10/2018	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCACAO ESPIRITO SANTO*	80.185,00	2018RA003780	20/10/18	
158	0133/2018	03/08/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	2.205.492,05	2018RA003810	23/10/18	
159	0171/2018	24/09/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA003828	23/10/18	
160	0204	14/12/17	Secretaria de Educ. do Est. de Pernambuco	940.811,53	2018RA003894	30/10/18	7.729.339,04
161	0019	30/01/18	Secretaria de Educ. do Est. de Pernambuco	940.811,53	2018RA003921	01/11/18	
162	0185	24/10/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.435.768,18	2018RA003935	05/11/18	
163	0184	24/10/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.060.196,19	2018RA003945	06/11/18	
164			Venda papel	225.790,40	2018RA003998	08/11/18	
165			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	3.040.271,74	2018RA004033	13/11/18	
166			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	634.303,77	2018RA004054	13/11/18	
167			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.378.953,83	2018RA004054	13/11/18	
168	0216	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	4.414.087,49	2018RA004067	16/11/18	
169	0217	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	349.352,10	2018RA004067	16/11/18	
170	0218	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.931.834,35	2018RA004067	16/11/18	
171	0213	09/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	249.537,21	2018RA004905	19/11/18	
172	0203	05/11/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	2.722.014,59	2018RA004115	19/11/18	
173	0204	05/11/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	830.975,07	2018RA004115	19/11/18	
174	0205	05/11/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	532.716,60	2018RA004115	19/11/18	
175	0188	05/11/18	Município de Pará de Minas	2.760,00	2018RA004159	22/11/18	
176	0189	05/11/18	Município de Pará de Minas	2.760,00	2018RA004159	22/11/18	
177	0207	05/11/18	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	80.185,00	2018RA004155	22/11/18	
178	0206	05/11/18	Prefeitura de Juiz de Fora	16.437,20	2018RA004176	23/11/18	
179	0099	03/07/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	665.511,50	2018RA004208	26/11/18	
180	0073	17/05/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	2.541.856,21	2018RA004208	26/11/18	
181	0072	17/05/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	1.318.917,67	2018RA004208	26/11/18	
182	0100	03/07/17	Secretaria de Est. de Educação de Minas Gerais	1.403.096,92	2018RA004208	26/11/18	
183	0226	28/11/18	Secretaria de Estado da Educação do Paraná	1.003.669,60	2018RA004262	29/11/18	
184	0225	28/11/18	Secretaria de Estado da Educação do Paraná	911.974,70	2018RA004262	29/11/18	27.693.781,95
185	0174	01/10/18	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	159.125,97	2018RA004293	03/12/18	
186	0200	05/11/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA004314	05/12/18	
187	0201	05/11/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA004314	05/12/18	
188	0220	21/11/18	Prefeitura do Município de Varginha	3.450,00	2018RA004314	05/12/18	
189	0221	26/11/18	Município de Pará de Minas	2.760,00	2018RA004331	06/12/18	
190	0214	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.401.403,50	2018RA0047327	07/12/18	
191	0215	14/11/18	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	2.178.473,46	2018RA004327	08/12/18	
192	0246	13/12/18	Instituto Augusto Franco	8.312,05	2018RA004432	14/12/18	
193	0179	03/10/18	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba - SEE/PB	570.506,09	2018RA004423	15/12/18	
194	0178	03/10/18	Secretaria de Estado da Educação da Paraíba - SEE/PB	624.306,55	2018RA004423	15/12/18	
195	0129	01/08/18	Secret. de Estado da Educ. do Espírito Santo-ES	80.185,00	2018RA004447	17/12/18	
196	0237	05/12/18	Prefeitura de Juiz de Fora	16.437,20	2018RA004512	21/12/18	
197	0233	05/12/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	169.785,11	2018RA004532	24/12/18	
198	0232	05/12/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	211.661,72	2018RA004532	24/12/18	
199	0234	05/12/18	Secretaria de Est. da Educ do Espírito Santo-ES	589.770,10	2018RA004532	24/12/18	
200	0161	03/09/18	Prefeitura Municipal de Além Paraíba	1.610,00	2018RA004545	27/12/18	
201	0139	08/08/18	Fundação Getúlio Vargas/FGV	372.027,20	2018RA004546	27/12/18	
202			Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	273.245,30	2018RA004542	28/12/18	
203	248	0250	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.918.340,09	2018RA004542	28/12/18	
204		0251	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP	1.452.144,34	2018RA004542	28/12/18	
205	0227	03/12/18	Secretaria da Educação do Estado do Ceará	3.056.146,06	2018RA004550	28/12/18	
206	0208	05/11/18	Prefeitura Municipal de Além Paraíba	1.610,00	2018RA004452	28/12/18	13.098.199,84
207			TOTAL	138.787.477,13			138.790.237,13