



UMA REVISÃO DA ATUAÇÃO DE AGÊNCIAS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SUMMARIZING INTERNATIONAL AGENCIES ROLE IN BRAZILIAN EDUCATION

UNA REVISIÓN SOBRE LA ACTUACIÓN DE LAS
AGENCIAS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Gabriel Franco Piovesana

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9690-524X>

PUC-Campinas - Brasil

Samuel Mendonça

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

PUC-Campinas - Brasil

DOI: 10.22481/poligs.v3i2.11300

Resumo: O estudo apresenta uma discussão sobre a influência de quatro organismos internacionais no cenário educacional mundial e, mais especificamente, para a educação brasileira. Foi resultado de uma pesquisa dirigida pelo grupo “Política e Fundamentos da Educação” e trata de uma revisão crítica de literatura realizada nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertação, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. Contempla-se que, historicamente, a educação brasileira tem recebido influência de prescrições educacionais internacionais que veiculam princípios formativos ressignificados sob a ótica de uma pedagogia favorável ao neoliberalismo. Nesse cenário, desde 1930, a política educacional brasileira tem se voltado para reformas que associam três princípios mercadológicos – a saber: eficiência, eficácia e produtividade – a documentos balizadores de sua conjuntura, tal qual a Base Nacional Comum Curricular. Conseqüentemente, debate-se uma subordinação da educação às necessidades momentâneas e transeuntes do sistema capitalista que, ao perpassar por momentos de crise ou de remodelações internas, incumbe setores e países em reformas estruturais e fundamentais a fim de se sustentar. À educação, os séculos XX e XXI reservaram mudanças significativas que cambiaram sua perspectiva em direção à aprendizagem flexível e à qualidade educacional respaldada por avaliações em larga escala, evadindo princípios constitucionais primordiais no caso brasileiro.

Palavras-chave: Educação brasileira. Neoliberalismo. Política educacional

Abstract: This study deals with the discussion of how four international agencies affects world's educational context and, more specifically, brazilian national education. The paper

resulted from a research made by the group “Política e Fundamentos da Educação” and works with a critical review of the literature accomplished on the following database: “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, SciELO and “Portal de Periódicos da CAPES”. It’s considered that, historically, Brazilian’s education has received influences from international recommendations that redesigns educational formative principles towards a neoliberalism pedagogy intention. Therefore, since 1930, Brazilian educational politic has driven reforms that links three mercadology principles – efficiency, efficacy and productivity – to either underlying and legal documents, such as “Base Nacional Comum Curricular”. Accordingly, it is debated a dependence coming from education in direction to capitalism system’s ephemeral and transitory necessities that, in order to continue walking among crisis or internal rearrangements, plan structural and fundamental modifications on countries and sectors to sustain itself. The XX and XXI centuries reserved substancial changes on education that shaped its perspective to flexible learning and educational quality tolerated through large scale evaluation, evading prime constitutional principles on the Brazilian side.

Keywords: Brazilian education. Neoliberalism. Educational Politic

Resumen: El estudio trabaja la discusión sobre el papel de cuatro organismos internacionales dentro del cenário educacional mundial y, más específicamente, para la educación brasileña. Lo artículo fué resultado de una investigación originada en el grupo “Política e Fundamentos da Educação” y aborda una revisión crítica de la literatura propuesta en las bases de datos “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, SciELO y “Portal de Periódicos da CAPES”. Históricamente se considera que la educación brasileña tienes recibido influencia de recomendaciones educacionais internacionales que impután principios formadores repensados en acordó con una pedagogía favorable a lo neoliberalismo. Así, desde 1930, la política educacional brasileña se volvió para reformas que comuniquem três princípios mercadológicos – eficiencia, eficacia y productividad – para los documentos conformadores de su coyuntura, cómo la “Base Nacional Comum Curricular. Por consecuencia, se debate la subordinación de la educación a las nesecidades transitorias del sistema capitalista que, debilitado por una crisis o en clara remodelación, se mantiene creando reformas estruturales o fundamentales en países y sectores. Los siglos XX y XXI proyectan cambios significativos sobre la educación de manera general, conduciendo su dirección para la aprendizaje flexible y para la calidad educacional validada por evaluaciones en gran escala, abandonando principios constitucionales primordiales cuándo se analiza la situación brasileña.

Palabras clave: Educación brasileña. Neoliberalismo. Política educacional

Introdução

Este escrito procura analisar, ante uma revisão crítica de literatura, o papel de organismos internacionais no campo educativo brasileiro. Se for considerado que a crise da educação brasileira parte de um conjunto programado de propostas políticas e internacionais (RIBEIRO, 1979), não se pode deixar de avaliar as razões desta crise e pensar formas de superação dela. Ao se debater acerca da educação nacional, deve-se posicionar como sua organicidade é influenciado por medidas do sistema na qual está inserida – um sistema capitalista de bases liberais para

alcançar a lucratividade do capital, aprofundado na isenção de responsabilidade do Estado e rentabilidade de processos educacionais. Conforme os eventos históricos do ocidente, o sistema capitalista é regido, dentre outras esferas, pela definição de objetivos sólidos em estratégias de orientação política, econômica, educacional e social prescritas em documentos e programas sancionados por Organismos Internacionais (OIs). Se propostas políticas e internacionais respaldam modificações significativas na educação brasileira, é imprescindível debater, neste artigo, a função desempenhada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); pelo Banco Mundial (BM); pelo Fundo Monetário Internacional (FMI); e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dado representarem órgãos de importância histórica na formação da identidade ocidental em suas múltiplas esferas, como a social e a política.

Assume-se que o Brasil segue, junto a outros países como Chile e Austrália, as diretrizes educacionais dos referidos organismos. Para isto, será necessário retomar aspectos do liberalismo e do neoliberalismo, por se constituírem a base ideológica dos respectivos organismos (PIRES, 2020). Em adição ao apanhado teórico-argumentativo referente aos organismos, o panorama levantado não poderia ignorar o sistema capitalista, não no sentido de apresentá-lo de forma sistemática, mas por considerar as condições econômicas como base de influência da concepção de homem e de mundo. Se o acúmulo de capital é fundamento do sistema econômico em que vivemos, a desigualdade social é consequência deste tipo de conjuntura e, portanto, as implicações dos OIs em relação à educação brasileira contemplam a temática do capitalismo, de forma direta ou indireta.

Na urgência por modificações para o aprimoramento social, as propostas educacionais – tal qual a consolidação da Base Nacional Comum Curricular – destacam um aspecto comum a diversos sistemas políticos: a atividade discricionário na escolha pelo que será considerado útil à formação educativa dos indivíduos (MORAES, 2001). A confluência globalizada na qual os países se ajustam dentro do contexto atual não significa uma imperfeição ou escassez de opções; antes, são planejamentos direcionados com objetivos afirmadamente acatados de acordo com o passado do próprio sistema capitalista vigente (DALE, 2004). As projeções feitas pelos OIs – ou agências multilaterais – não dispensam se enquadrar

como um conjunto de aparatos que buscam, em tentativas e erros, maneiras sólidas de firmar as modulações exigidas. As discussões são decorrentes de uma revisão crítica da literatura sintetizada na tabela abaixo (Tabela 1). Adicionalmente, toma-se o livro de Moraes (2001) com suporte para uma breve descrição dos modelos liberais que acompanham a discussão acerca dos OIS.

Quadro 1. Achados da revisão de literatura

| Base de dados visitada | Descritores utilizados | Resultados encontrados | Trabalhos selecionados |
|---|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Biologia; Ciência; Currículo; Brasil | 3 dissertações | 2 dissertações |
| <i>Scientific Electronic Library Online</i> | Política Educacional; Brasil | 121 artigos | 4 artigos |
| Portal de Periódicos da CAPES | Política Educacional; Brasil; Organismos Internacionais | 1919 artigos | 5 artigos |

Fonte: quadro construído pelos autores do artigo a partir de BDTD, SciELO e Portal de Periódicos (2022)

Por conseguinte, o artigo se organiza em três seções específicas, para além da introdução. A primeira delas buscará apresentar e analisar a contextualização do liberalismo e do neoliberalismo. A segunda seção enfocará o papel de quatro agências multilaterais no cenário globalizado atual, desenhando determinadas prioridades educativas para tanto. Finalmente, as considerações finais destacam a proposição de que as políticas educacionais deveriam ampliar os processos formativos da Educação Básica, permitindo a constituição humana autônoma, livre e holística almejada pela Constituição Federal aos processos educativos em todas as suas esferas. Reafirma-se o diagnóstico de Darcy Ribeiro (1979) de que a crise da educação brasileira é parte do programa das classes hegemônicas.

Contextualização do Liberalismo e do Neoliberalismo

O liberalismo clássico data entre os séculos XVIII e XIX, sendo Adam Smith (1723-1790) e sua respectiva obra as fontes de seus princípios fundamentais. O escrito *A Riqueza das Nações* direciona as epistemes econômicas e políticas indispensáveis para uma nação a fim de se obter progresso (TESSARO; COSTA; SOUZA, 2021). Na interpretação de Moraes (2001), para Smith, as atribuições do Estado girariam em torno da manutenção da segurança interna e externa, da garantia dos contratos e da prosperidade e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública (MORAES, 2001).

Dessa maneira, é possível sintetizar pressupostos centrais que constituem o cerne do liberalismo clássico: livre iniciativa, consolidada conforme a desregulamentação e privatização das atividades econômicas; a autorregulação do mercado; a prosperidade econômica; valorização dos progressos individuais e coletivos; e a liberdade natural, a qual pressupõe respeito às leis da justiça e à ordem social. Esse movimento surgiu como tentativa de superar os entraves criados pelo sistema mercantilista engessado e ultrapassado, ademais promovendo a livre iniciativa do mercado econômico e a destituição das regulamentações estatais que limitassem ou impossibilitassem o progresso sob a ótica liberalista (TESSARO; COSTA; SOUZA, 2021). Nesse sentido, o liberalismo nasceu como alternativa para superar as corporações de ofício e o privilégio dos mestres, que representavam barreiras à liberdade individual durante o câmbio de profissões ou na execução de um ofício de interesse próprio (MORAES, 2001).

A adoção de políticas neoliberais no século XIX provocou crises financeiras e de superprodução e disputas desordenadas entre potências mundiais. Desencadeou-se, assim, uma forma de o Estado controlar a atividade econômica, estabelecer um nível de manutenção de uma estrutura de bem-estar social e implementar políticas sociais que objetivavam a diminuição das desigualdades sociais. Tal era o Keynesianismo no século XX, o qual exigia consideráveis quantias em dinheiro para sustentar seus postulados de adequação social. Esse sistema teórico cresceu concomitante à consolidação de companhias multinacionais, ao desenvolvimento do mercado financeiro e ao estabelecimento de OIs, três

conquistas para o sistema neoliberal de governo, que ainda tinha nas intervenções estatais seu principal alvo. Privatizações de serviços; desregulamentações do trabalho e do mercado; e flexibilização das contratações e da educação seriam questões de tempo para ocorrer (MORAES, 2001).

A livre concorrência e a superação do Estado como organismo provedor marcam o neoliberalismo. Esse sistema amplia-se por evocar a liberdade dos cidadãos e a competição como motrizes dos processos criativos e bases para a prosperidade humana, respaldando o fracasso sistêmico das esferas política, econômica, social e educacional nos cidadãos (TESSARO; COSTA; SOUZA, 2021). Entretanto, para além da liberdade individual e da competição, o neoliberalismo se assemelha em outros aspectos com o liberalismo. O neoliberalismo é um movimento ideológico refletido por intermédio de um movimento intelectual organizado, que realiza congressos, reuniões, edita publicações e cria centros de geração de ideias, os *think tanks*. Ainda, o movimento é político, dado que ações neoconservadoras são propagadas em contexto mundial por OIs. De fato, o neoliberalismo é originário das perspectivas conservadoras políticas do século XIX e se manifesta através da máxima financeirização da riqueza e de acúmulo flexível de capital. Essa linha de pensamento restringe o papel do Estado a intervenções essenciais na economia e ambiciona enquadrar um círculo reduzido de indivíduos que poderiam interferir nessa entidade ao conduzir a privatização de empresas e serviços estatais e a elaboração de uma gama de aparatos legais que minem a interposição dos poderes públicos entre os empreendimentos privados (MORAES, 2001): a disciplina regulatória deveria ser deixada a cargo do próprio mercado; o Estado contribuiria com regras para a sobrevivência do sistema capitalista, como a manutenção das relações de trabalho; da propriedade privada; e do sistema monetário.

Procurando construir um paralelo que comungasse com as críticas feitas pelos liberais contra o mercantilismo e corporações, os neoliberais criticam que as ações estatais que se direcionavam para o controle econômico, político ou social predisõem o sistema capitalista às crises estruturais e especulativas que se instauravam. As intervenções do Estado paralisavam a liberdade natural dos indivíduos e, por consequência, o progresso enviesado não era obtido. Como progresso, neste escrito, compreende-se não uma reta sempre ascendente, trazida

como resultado do próspero trabalho humano, mas sim os modos de produção e acumulação flexíveis que são mutáveis conforme diversas circunstâncias (TESSARO; COSTA; SOUZA, 2021). Ser neoliberal significa, em parte, acreditar que os indivíduos possuem autonomia condicionada, regida por princípios legislativos básicos de convivência, para desenvolver suas atividades educativas, laborais, de saúde e de lazer sem o auxílio do Estado (DALE, 2004). Assim sendo, são comuns críticas aos sistemas de governo socialistas, keynesianos, ao estado de bem-estar social e ao desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001).

No Brasil, as práticas neoliberais surgiram na gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e se enrijeceram nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2003), o que casa diretamente com as reformas educacionais seguidas a partir de 1990. Esses períodos demarcaram à sociedade brasileira uma nova concepção política e, sobretudo, gestora, na qual o papel do Estado foi reconfigurado e uma postura avaliadora começou a ser inaugurada, confirmando regras e princípios formativos educacionais que deveriam ser cumpridos através de ações que aproximavam a dimensão educacional dos interesses empresariais e do mercado financeiro. Como a autonomia individual é prezada na visão neoliberal, uma pequena fração da população com condições humanamente favoráveis contrasta com boa parte do contingente populacional do país, que enfrentava uma forte desestabilização da economia e do controle da inflação, violência urbana, condições precárias de saúde, habitação e saneamento básico e um acirramento das desigualdades social, política, econômica e educacional (SILVA; SILVA; SANTOS, 2019). A regulação autônoma e desenfreada do mercado iniciava o século XXI com suas consequências exageradas, regozijando a classe já favorecida historicamente e desabilitando as políticas públicas sociais que pretendiam uma sociedade com oportunidades melhores distribuídas. Para toda essa caracterização,

[...] os organismos internacionais foram imprescindíveis no contexto das reformas implementadas, ocasionando novos projetos, novos programas e novas ações desenvolvidas no interior das instituições com caráter reformista, apresentando mudanças nas práticas educacionais da escola pública com objetivos e propostas formuladas com princípios que evidenciem a globalização, a economia, a lógica empresarial e os interesses dos organismos internacionais (SILVA; SILVA; SANTOS, 2019, p. 266).

Os acontecimentos agrupados da globalização financeira, da liberalização da economia mundial e da internacionalização das atividades econômicas refletiram a compressão da atuação do Estado frente a diversos setores. É comum, nesse contexto, redimensionar competências estatais para coletividades locais – como a assistência social e os serviços escolares – ou para organizações supranacionais que evidenciam a globalização, tais como o Grupo dos Sete (G-7), Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Vale ressaltar que tais organizações, dominadas pelos governos e banqueiros de países capitalistas centrais, são incumbidas de obrigações de acordo com suas capacidades de gerenciar e regulamentar normas, regras e leis para diferentes setores da sociedade contemporânea (MORAES, 2001). Procede-se, de tal forma, a sedimentação da dominação do Estado Nacional através do abandono de suas funções àqueles organismos onipresentes, internacionais, com princípios e metas convenientes. No horizonte paira um desmantelamento das organizações estatal e nacional, almejadas por anos de luta das massas populares no desejo de maior controle sobre o território onde vivem. OIs passam a ter aval para, territorializados fora do âmbito nacional, sancionar como se exercerá o usufruto das sociedades sobre seu espaço histórico, cultural e contemporâneo:

Durante os séculos XIX e XX, os movimentos trabalhistas haviam lutado para conquistar o voto, o direito de organização e, assim, influir sobre a elaboração de políticas, definição de leis e normas. Agora que conquistaram esse voto, o espaço em que ele se exerce é esvaziado em proveito de um espaço maior, mundializado, onde eles não votam nem opinam (MORAES, 2001, p. 20).

A implementação de modelos neoliberais para a economia na América Latina começou com as primeiras experiências ocorridas no Chile, em 1973, e na Argentina, em 1976. Esse processo acompanhou a solidificação de governos de mesma ideologia pelo mundo, como os Estados Unidos de Ronald Reagan e a Inglaterra de Margaret Thatcher; as liberalizações financeiras e dos fluxos comerciais; e as expectativas de subordinação de setores públicos aos meios privados. O Brasil foi o último país da América Latina a adotar um modelo neoliberal de ajuste econômico combinado ao processo de redemocratização e de cobrança dos direitos abafados pela ditadura, impulsionando decididamente sua entrada no

panorama mundial somente na Era FHC com o Plano Real que propôs uma reforma monetária e cambial (CARVALHO; CASTRO, 2013; DALE, 2004).

A lenta adoção do panorama geral neoliberal pelo Brasil foi derivada de, pelo menos, dois aspectos. O primeiro deles se relaciona ao lento processo de união de distintos interesses entre diversos grupos com influência política no país; o segundo aspecto diz respeito à intensa e sólida atividade política desenvolvida pelas classes trabalhadoras brasileiras na década de 1980. Portanto, destaca-se a prevalência dos interesses econômicos, políticos e sociais associados à burguesia dentro da fundação do modelo neoliberal, o qual foi marcado pelas seguintes características provenientes de políticas sancionadas na época: desregulamentação do mercado de trabalho; redução de salários; redução ou supressão de gastos e direitos sociais; efetivação de uma política de privatização (DALE, 2004). Segundo Moraes (2001), para os países latino-americanos,

[...] os neoliberais fazem uma adaptação dessa cena: aqui o adversário estaria no modelo de governo gerado pelas ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas, pelo populismo... e pelos comunistas, evidentemente. A argumentação neoliberal tem uma estratégia similar à do sermão. Primeiro, desenha um diagnóstico apocalíptico. Em seguida, prega uma receita salvacionista: forte ação governamental contra os sindicatos e prioridade para uma política antiinflacionária monetarista (do a quem doer) – reformas orientadas para e pelo mercado, "libertando" o capital dos controles civilizadores que lhe foram impostos por duzentos anos de lutas populares (MORAES, 2001, p. 14).

E por que aceitar um modelo de “ajuste econômico”? Os países que aceitaram os requisitos básicos de sua implementação apresentavam dívidas monetárias. A renegociação dessas dívidas seria acompanhada de OIs – como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial –, o que incitava o gerenciamento das economias que haviam aceitado as condições estipuladas conforme padrões internacionais. As reformas em diversos setores da sociedade – em excepcional, para este estudo, o setor educacional – deveriam acatar determinações provenientes dos órgãos aos quais o país havia se filiado. Em geral, as reformas pretendidas circundavam intervenções estatais mínimas para a estabilização da macroeconomia nas diretrizes neoliberais: mudanças na agenda do país, nos espaços e nos processos em que eram feitas as políticas (TESSARO; COSTA; SOUZA, 2021), na abertura ao capital estrangeiro e nos processos de

desregulamentação; ainda, todas as reformas deveriam seguir as estratégias da agenda de Washington (CARVALHO; CASTRO, 2013).

As políticas resultantes foram geridas em perspectivas que visavam beneficiar o mercado e acúmulo de capital. A legislação foi modificada a fim de validar uma mínima atuação do Estado em setores que poderiam ser gerenciados pela iniciativa privada. A privatização consistia-se de um aval comum não apenas para o Brasil, mas como solução parcial e geral para os problemas econômicos de múltiplos países. Em diversos países latino-americanos, setores públicos começaram a sentir a influência da transferência, ao âmbito privado, de parte das funções gestoras anteriormente estatais (TESSARO; COSTA; SOUZA, 2021).

A partir da década de 1970, a privatização se hegemoniza como uma das principais práticas, teorias e políticas aplicadas a serviço do Estado, a fim de estabilizar setores considerados impotentes quando gerenciados pelo Estado. A prática se estende à educação em nível global e reforça a tensão ideológica entre defesa de serviços públicos, a incompetência do Estado em gestá-los e princípios de mercado – como a competição (DALE, 2004). Todas as etapas e modalidades educativas começaram a presenciar a privatização. A expansão de empresas ou instituições neoliberais educacionais em países da periferia capitalista – como o *think tank Cato Institute*, que passou a atuar em países como Índia e Nigéria; e o Grupo Sistema Educativo Brasileiro (GSEB), um dos maiores grupos privados de educação do Brasil – foi o auge para o assentamento da privatização na educação, exemplificada pela criação de Escolas de Baixo Custo. Tais escolas possuem diversas características atreladas: são justificadas como direitos da classe trabalhadora; retratam componentes de um mercado educativo emergente; e frequentemente são utilizadas por autores como denúncia do agravamento da desigualdade e segregação sociais e educacionais no Brasil. Em contraste com aos princípios educacionais brasileiros traduzidos na obrigatoriedade da educação em determinada faixa etária e no acesso à educação como direito dos cidadãos, as Escolas de Baixo Custo são criticadas por gerarem maior defasagem quanto ao direito de acesso à educação pela população mais pobre (PULIDO; ANCHETA; OLIVEIRA-DRI, 2020).

Dos Organismos Internacionais: OCDE, BM, FMI E UNESCO

Considerando as peculiaridades da aprendizagem flexível e suas nuances que perpassam os movimentos de globalização e repasse de uma ideologia dominante, a seção será destinada a compreender a atuação de alguns organismos multilaterais internacionais dentro do campo educacional. Para tanto, serão consultados a OCDE; o BM; o FMI; e a UNESCO. A delimitação em quatro organismos se atrela à revisão bibliográfica referenciada na seção anterior e segue uma sucinta análise documental de escritos promulgados por essas agências.

Em meados da Guerra Fria, o emaranhado ideológico do capitalismo se satisfazia com a doutrina da contra-insurgência, encabeçada pelos Estados Unidos. Nela, operações militares localizadas caminhavam paralelamente à intensa propaganda ideológica. Muitas doutrinas, formas e métodos de propaganda eram desenvolvidos a partir da liderança da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América (Usaid). O intuito das propagandas e dos programas educacionais, como as ações das propagandas da Aliança para o Progresso, era inculcar a perspectiva capitalista sobre boa parte da população de certo país. Organismos privados e públicos e o intercâmbio intelectual com universidades dos Estados Unidos da América se incumbiam de controlar os pequenos núcleos de intelectuais e políticos considerados propagadores da doutrina marxista, com especial foco na América Latina (LEHER, 1999).

A contra-insurgência e seus instrumentos começaram a se ofuscar no final da década de 1960. A descolonização e consequentes transformações de países periféricos e o desastre iminente no Vietnã conformaram um intenso sentimento anti-estadunidense, provocando mudanças táticas no repasse da ideologia capitalista. Agora, a preferência seria por ações indiretas realizadas por OIs, que angariavam poder de intervenção nas políticas internas dos países em desenvolvimento e objetivavam resguardar a estabilidade ideológica do mundo ocidental. Assim, os OIs ganharam seu espaço na educação: “A partir deste novo quadro, a educação é cada vez melhor situada na escala de prioridades” (LEHER, 1999, p. 21).

Antes de esmiuçar a intervenção de cada organismo na política educacional brasileira, é oportuno perguntar: estariam os idealizadores de políticas educacionais se distanciando, prática e epistemologicamente, do contexto educacional? Silva, Silva e Santos (2020) também supõem essa possibilidade, dada a subversão de valores coletivos e culturais em troca de resultados concretos, mensuráveis e divulgáveis originados de processos avaliativos, uma simplificação ideológica promulgada por documentos oriundos dos OIs. Esse processo tenciona a relação entre os profissionais pedagógicos e legisladores através da reorientação constante do trabalho dos primeiros – docentes, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros – ante novas funções e atividades pré-determinadas. Ademais, exige atualização recorrente do quadro de funcionários educativos e, por dedução, gastos orçamentários. Dois grupos compõem o cenário educacional internacional atual:

[...] o primeiro liderado pelos defensores da escola pública de boa qualidade, o qual evidencia a gestão participativa, o financiamento para a educação pública com foco na condição humana e na realidade social, política e cultural dos estudantes. O segundo grupo, composto pelos organismos internacionais e pelos empresários, defende a educação por meio da competição, da produção e da construção de um desigual, semelhante à organicidade do mercado (SILVA; SILVA, SANTOS, 2020, p. 10).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico surgiu em 1961. Em princípio, a instituição não erguia princípios ou bandeiras educacionais próprios (SOARES, 2020). Todavia, atualmente, a Organização é o principal organismo de coordenação da política educacional entre países capitalistas avançados e fonte de estatísticas educacionais internacionais e de pesquisa (GONÇALVES, 2020).

Para a OCDE, ambos os objetivos e o papel da política educacional precisam ultrapassar os interesses educacionais. Outras políticas sociais já existentes no mercado devem se relacionar com aquilo que será proposto à educação (SOARES, 2020; GONÇALVES, 2020). Pensa-se que, se os indivíduos são primeiramente consumidores, os princípios do sistema produtivo integrados à educação transpassarão de maneira transversal a formação dos indivíduos, assegurando a posição de cada um na cadeia de consumo (SILVA; SILVA; SANTOS, 2020). Consumir na cadeia produtiva é o cume da construção de competências, as quais

reivindicam uma perspectiva mercadológica de futuro. Em adição ao paralelo entre economia e educação, esta última elenca três fatores imprescindíveis para o desenvolvimento pleno de um país: desenvolvimento físico e mental dos indivíduos; engajamento cívico e social; e impacto intergeracional, que significa que a educação recebida por determinada geração será herdada pela geração seguinte (MAUÉS, 2011). A OCDE adotou a noção de educação como ferramenta para desenvolvimento econômico da Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente, de 1960, marco ideológico que se fundiu aos fins humanistas educacionais (SOARES, 2020).

Tal conclusão ocorre pela contribuição de que a OCDE pode dar ao crescimento econômico (DALE, 2004) e para a geração de empregos (MAUÉS, 2011), paradoxalmente, não há segurança nessa afirmação dadas as condições objetivas e fenômenos inesperados sociais que surpreendem os relatórios e metas da organização. Reflete-se que, ao associar educação e economia de uma maneira intensa, perfazem-se etapas educacionais com desenvolvimentos culturais e sociais empobrecidos, focalizadas nos princípios denominados cruciais ao mercado – eficiência, eficácia e produtividade – os quais são integrantes do capital humano. Este último atrai conhecimentos e competências humanas desenvolvidas ao longo da vida em evidente adesão à cadeia produtiva: competências e conhecimentos redirecionam o desenvolvimento integral humano para a reestruturação do sistema capitalista (PIRES, 2020). A inversão de valores ofusca a formação educativa de sujeitos autônomos, reflexivos e atuantes em sociedade, os quais se tornam omissos quanto a questões políticas e sociais imprescindíveis à construção coletiva de um espaço democrático e igualitário. A obrigação da OCDE ao recorrer às competências e habilidades divulgadas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é parte da propulsão da coesão social, do bem-estar individual e da cidadania ativa que circulam junto aos princípios de mercado do século XXI.

Parte da influência da OCDE advém da aplicação do Programa Internacional para Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA). O programa é um processo trienal de avaliação padronizada para estudantes dos países participantes da OCDE na faixa etária dos 15 anos que produz indicadores sobre os países

mensurados nas áreas de Leitura, Matemática e Ciência, Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas (DALE, 2004). Em adição, o PISA consta como método para os estudantes racionarem sobre seus conhecimentos, resolução de problemas e experiências pessoais. Dessa maneira, segundo Carvalho e Castro (2013), o programa aparelha um padrão de performance esperado dos estudantes referentes aos países membros da OCDE. Para os OIs, a avaliação auxilia na tomada de decisões direcionadas à qualidade da Educação Básica, perpassando os princípios de mercado. O PISA reflete uma forma de aferir a aquisição ou não de competências – moeda global do século XXI – e de mensurar o capital humano disponível em território nacional em tempos de reestruturação produtiva. Usufruindo dos resultados do PISA como parâmetros, publicações e assessorias são feitas pela OCDE para indicar “[...] aos países participantes soluções para seus problemas, sendo que em geral a ênfase tem recaído na formação dos professores” (MAUÉS, 2011), concebendo a revisão do trabalho docente como premissa final ao desenvolvimento e à competitividade econômicos. O PISA é apenas outro

[...] instrumento de um projeto maior que busca imprimir ao redor do mundo sistemas educacionais que sejam, apenas, a antessala para o mercado de trabalho. Em um contexto onde exige-se um tipo de trabalhador resiliente, flexível e polivalente, a função social da educação e da escola passa a ser a de formar “cidadãos” práticos, aptos para resolução de problemas exigidos em um mundo que passa por constantes transformações (PIRES, 2020, p. 1719).

A educação sob a ótica da OCDE conquista responsabilidades múltiplas. Para atingí-las, Maués (2011) concorda que existem pelos menos quatro documentos centrais que requerem dos países políticas convergentes a seus ideais: *La qualité du personnel enseignant* (A qualidade do pessoal de ensino), de 2004; *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, (O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade), de 2005; *Comprendre l’impact social de l’éducation* (Compreender o impacto social da educação), de 2007; e *L’école de demain. Repenser l’enseignement: Des scénarios pour agir* (A escola de amanhã. Repensar o ensino: Os cenários para agir), de 2006. Eles reforçam a competitividade e o dinamismo das economias capitalistas; suportam o capital humano pela ótica de elementos econômicos, como salário, renda, patrimônio e produtividade ao valorizar competências e características

individuais que garantam o bem-estar pessoal e econômico; discriminam e orientam componentes não diretamente econômicos, como saúde, satisfação pessoal e acesso à informação; vinculam-se ao âmbito da coletividade econômica, ampliando receitas fiscais, investimentos em saúde e a geração de políticas socioeconômicas assim como estabilizando a política (MAUÉS, 2011). Em suma, Pires (2020) afirma que a educação desata o bom funcionamento da relação entre democracia e economia contemporâneas, mesmo ainda não assimilando de maneira integral as mudanças da sociedade pós-moderna e da aprendizagem flexível – o que torna imperativo mudanças organizacionais e estruturais ágeis para contemplá-las.

Existe diminuição de autonomia dos países em relação às suas próprias regulações e seus respectivos princípios internos? O programa regional que a OCDE mantém com a América Latina desde 2016 (Programa Regional OCDE, América Latina e Caribe) foi lançado sob a justificativa que reformas estruturais elevariam a produtividade, revigorariam a integração social e fortaleceriam a capacidade e a governança do setor público, que enquadraria os desenvolvimentos econômico e social da região. Em comum acordo ao que é esperado para países submetidos à lógica capitalista internacional, as prescrições do programa encontravam na desigualdade social e na produtividade dos trabalhadores as máculas das nações, exprimindo seis áreas-chave que comporiam as políticas vindouras: capital humano; mercado de trabalho; ambiente de negócios; inovação; infraestrutura; e governança pública (PIRES, 2020). Em sua participação política, a educação não deixa de ser afetada na inautêntica originalidade capitalista de reduzir o indivíduo àquilo que ele é capaz de produzir, recontratando sujeitos em funções flexibilizadas e estabelecendo novas metas para desviar-se de crises.

Outrossim, o Banco Mundial tem objetivos econômicos junto a uma relevante atuação na educação. De igual pressuposto da OCDE, educação, desenvolvimento e competitividade econômica se entrelaçam: para o BM, gastos em educação equivalem a investir no capital humano, gerando retornos significativos de renda. Ademais, reformas educacionais e redefinições de sistemas de ensino guardam relação próxima com a governabilidade e segurança. Documentos redigidos pelo Banco – como *Prioridades y estrategias para La educación* – reforçam a privatização das Educações Profissional e Superior e a prioridade da Educação Básica como

formação generalista, já que a transição do indivíduo por diferentes ocupações ao longo da vida substitui a formação especializada (DALE, 2004). Dois motivos iniciais atraíram a atenção do Banco para a educação: a descolonização de países que passaram a compor a zona do capitalismo periférico e a Guerra Fria. Ambos traziam preocupações quanto à expansão da ideologia comunista em diferentes partes do globo, o que desloca à instituição o binômio pobreza-segurança: as incursões do BM passam a ser diretas na educação, voltando-se para programas que atendiam

[...] diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo (LEHER, 1999, p. 22).

O BM inaugurou seus investimentos na educação – e em outros setores sociais mundiais – a partir da década de 1960, na qual findava seu papel na reconstrução da Europa. Como o BM tem foco predominante no campo financeiro, quais são suas ações de um modo geral? Analisar os gastos públicos dos países, recomendando redução ou redirecionamento desses gastos; propor medidas de autorregulação do mercado; e estimular parcerias público privadas (SOARES, 2020). Qual outra prerrogativa foi usada pelo BM para comprometer-se com a educação? Em 1960 a UNESCO, ao declarar a educação como sua maior preocupação, acarretou a realização de congressos regionais que pediam diretamente ao BM financiamento para o campo educacional após a definição das metas de progresso e, portanto, de internacionalização da educação (LEHER, 1999).

Para além dessa atuação, é comum a firmação de acordos entre o Banco e diferentes instituições. Um desses acordos, assinado em 1961 pela UNESCO, intitulado Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial, o qual aliou a reputação e a equipe técnica em educação da UNESCO ao poder financeiro do Banco Mundial (SILVA; SILVA; SANTOS, 2020). Em 1962, esse acordo oportunizou ao BM suportar programas de educação de diferentes países; em 1969, o mesmo acordo propiciou a redefinição de diversas políticas educacionais através de cortes de gastos educacionais e do redirecionamento financeiro à Educação à Distância. Ainda, na década de 1960, foi concebido o Departamento de Educação dentro do BM, por meio do qual profissionais com formação no campo pedagógico foram contratados

para redação de documentos. As crises no sistema capitalista que se seguiram nas próximas décadas serviram de pretexto para a aplicação da educação dentro do panorama geral de desenvolvimento econômico de um país. Nesse cenário, a atuação principal era contra a pobreza e a favor da redistribuição de renda, finalmente validando a capacidade produtiva e prosperidade individuais (SOARES, 2020). No decorrer da década de 1970, a participação do BM no ensino básico brasileiro era de 1% e a OI fincava seu protagonismo perene na educação à custa do premeditado declínio de arrecadação da UNESCO, que vinha perdendo países membros na época. No final da década de 1970, sua participação no ensino básico subiu para 43%. Pelo menos até 1980, o BM difundiu os ensinos técnico, profissional e médio, para este último reservando uma suposta “educação diversificada” (GONÇALVES, 2020; SILVA; SILVA; SANTOS, 2019).

Se todo o panorama mundial exigia do BM um planejamento de atividades, isso foi responsável, de forma majoritária, pela ampliação de seu corpo técnico para tornar a OI um centro coeso de informações a respeito do desenvolvimento, permitindo-a consolidar melhor controle sobre os países tomadores de empréstimos (CARVALHO; CASTO, 2013; DALE, 2004). O escopo dos projetos e programas desenvolvidos pelo BM passaria a mudar, objetivando torná-los abrangentes ao associá-los com setores vastos, como a educação; e focalizando condicionalidades mais rígidas. Essas colocações impediram países descolonizados de passarem à esfera soviética, aumentando o número de países membros do Banco (LEHER, 1999), o que concatena a formulação de projetos amplos, que influenciavam a educação, com disposições internacionais de difusão ideológica neoliberal.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, presidida em Jomtien, foi iniciativa do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e patrocinada pelo BM e UNESCO (GONÇALVES, 2020); e contou com colaboração do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). A conferência foi o palco do lançamento do programa *Education for All* (Educação para Todos), sobre o qual o BM definiu ofertas internacionais diferenciadas de educação geridas, em especial, para populações pobres. Durante a década de 1990, relatórios redigidos pelo BM chegariam em diversos países, com instruções que relatavam a prioridade da Educação Básica sobre outros níveis educacionais. Dentre as

recomendações, destacam-se: o investimento no aumento do tempo de instrução; a redução da evasão escolar e a diminuição da defasagem idade-série; a expansão da oferta de livros didáticos, produzidos e distribuídos pelo setor privado; a maior participação de setores privados e organismos não governamentais em setores educativos, como em processos decisórios, na implementação de documentos, na oferta de assessoria ou consultoria ou na prestação de contratos temporários; a reforma e reconstrução de escolas; e a instalação de padrões de rendimento, com atenção às avaliações e resultados do desempenho educacional (SOARES, 2020). Ao Estado seriam delegadas atividades pouco intervencionistas, generalistas e talvez secundárias, comuns em práticas neoliberais:

Ao Estado caberia fixar padrões com objetivos claros e bem definidos, facilitar o acesso aos chamados insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição destes insumos (através de parcerias público-privadas) e monitorar o desempenho escolar (SOARES, 2020, p. 9).

Vale citar um primeiro relatório do Banco Mundial, de 1997, intitulado “O Estado em um Mundo em Transformação”. O documento se empenha em redimensionar o papel do Estado a fim de melhor se relacionar com o mundo em constante transformação, desfazendo velhas políticas e criando novas que mostram formas alternativas aos países para se relacionarem. As áreas sociais seriam prontamente afetadas, e para se manter o Estado precisaria ajustar sua função em relação à capacidade de produção das instituições públicas. O documento surgia dentro de um período de onze anos (de 1993 a 2004) quando volumosas quantidades monetárias eram emprestadas, perante diferentes mecanismos – como o Empréstimo para Investimento e Manutenção Social, o Empréstimo para Investimento Específico e o Empréstimo para Programa Adaptável –, do BM pelo Brasil a fim de financiar projetos educacionais. Na visão da OI, uma luz para revigorar o Estado seria aliar, entre o público e o privado, a administração dos setores da sociedade (GONÇALVES, 2020).

Administrações duplamente públicas e privadas formalizam uma remodelação da gestão antes pública, dentro da qual a privatização é procedimento crucial que enxuga a aparelhagem estatal e mina sua intervenção (SOARES, 2020). Foi o princípio do surgimento das parcerias público-privadas, que representam uma

alternativa palpável à direta privatização de serviços educacionais: fundir ambas as esferas envolve oferecer a chance de resolver os problemas da concorrência internacional e o acesso da população a serviços essenciais e direitos constitucionais. A partir de 2004, surgiu em território brasileiro uma nova abordagem para os acordos de financiamento com o Banco Mundial, em que o Brasil lança mão de Programas com Enfoque Setorial Amplo (em inglês, SWAPs), que integram múltiplos financiadores de maneira simultânea e trazem uma abordagem sistêmica setorial com base nas ideias dos governos (GONÇALVES, 2020).

A organização Corporação Financeira Internacional (CFI), fundada com objetivo de capitanear a difusão do setor privado em países pobres ou de renda média, dirigiu esforços para condução das parcerias público-privadas. A flexibilidade da educação privada a capacita para se adaptar “[...] às necessidades e circunstâncias de cada economia, oferecendo aos governos uma colaboração preciosa para cumprir com as suas obrigações de assegurar educação de qualidade para a sua população” (GONÇALVES, 2020, p. 101). Dentre os grupos financiados pela Corporação no Brasil, encontram-se as empresas educacionais Estácio Participações, a Faculdade Maurício de Nassau e o Grupo Anhanguera.

Dois outros documentos têm destaque para o BM: *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, de 2010; e o relatório *Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, de 2017. Respectivamente, o primeiro documento trata dos avanços educacionais da década, enquanto que o segundo critica a política educacional brasileira, diagnosticada como cara e ineficiente (SOARES, 2020; PIRES, 2020). No caso, as críticas são embasadas nas seguintes características: acúmulo de gastos exorbitantes, especialmente pelo setor público, que de maneira proporcional não trazem retornos relevantes; baixa qualidade dos professores, exigindo-se um professor polivalente que possa assumir séries, cargos e disciplinas variadas; altos índices de reprovação e baixa razão aluno-professor. Adiciona-se que, para essas análises, o BM também utilizou comparações entre resultados demonstrados pelo PISA (SOARES, 2020).

Outra estratégia mais recente do BM se encaixa no contexto da aprendizagem flexível e é chamada “Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o

desenvolvimento”. É correto pensar que a educação escolar tem perdido sua centralidade na transmissão de conhecimentos, atravancando o desenvolvimento integral dos estudantes? No documento, a “Aprendizagem para Todos” provém da flexibilização de oportunidades educacionais em que o estudante interage com múltiplas aprendizagens – desde o jardim-escola até o trabalho – a fim da sua formação integral. Mesmo com os esforços operacionalizados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, os avanços nas matrículas, na igualdade de gênero nas escolas e na retenção de estudantes não foram “[...] suficientes em face dos desafios contemporâneos” (GONÇALVES, 2020, p. 77).

A ausência de uma mensuração nacional diferenciada do rendimento estudantil, segundo o BM, provavelmente é decorrente do sistema educativo formal, engessado em conhecimentos tácitos sem uma continuidade entre si. Nesse sentido, um contingente enorme de indivíduos, o que inclui não somente estudantes, mas diferentes profissionais ligados ao ramo educacional, pode cursar programas formais ou não formais como alternativas difusas e válidas para certificação e para aquisição de competências. O estandarte levantado pelas competências durante o trajeto formativo educacional valoriza o saber fazer do indivíduo, e sua aquisição não está aprisionada nas escolas: adquiri-las e instrumentalizá-las durante o trabalho é o auge esperado pela aprendizagem flexível, processo associado ao desenvolvimento de um país ao elevar os investimentos movidos para a esfera educacional (PIRES, 2020).

Como o BM previa ser possível melhorar os índices educacionais brasileiros através do seu relatório de 2017? Pelo aumento da razão professor-aluno ao aumentar o número de estudantes por sala; pela implementação de um currículo nacional; pela limitação de contratação de professores concursados; pela contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços educacionais; por meio de novas leis federais, municipais ou estaduais que culminassem em mais parcerias público-privadas na Educação Básica (SOARES, 2020); dentre outras. Todas enviesadas pela ótica neoliberal de austeridade estatal.

O Fundo Monetário Internacional foi criado em 1944 pela mesma conferência que fundou o BM, a Conferência de Bretton Woods: gêmeas, as instituições lançam políticas neoconservadoras (MORAES, 2001). Desde seu início, o objetivo do FMI se

respaldava em levantar recursos financeiros privados e reconstruir países destruídos pela Segunda Guerra Mundial (SOARES, 2020). Um acordo sancionado entre a Organização das Nações Unidas (ONU) e as instituições credenciava o FMI e o BM como organismos especializados da ONU e ratificava o funcionamento de ambas como “organizações internacionais independentes”. As OIs tiveram suas atividades encorajadas em contexto internacional segundo eventos das décadas de 1960 e 1970, como a descolonização de países da Ásia e da África; a criação do Movimento dos Países Não Alinhados para a cooperação e democratização das relações internacionais; a proposta de criação da Nova Ordem Econômica Internacional; a criação da Organização dos Países Exportadores de Petróleo; crises petrolíferas; e a alteração da correlação de forças no seio da ONU, que reposicionava o peso de decisão de países como os Estados Unidos da América (GONÇALVES, 2020).

A presença do FMI em cenário mundial se deu no campo econômico. Ao lado do BM, renegociou dívidas, propagou condicionalidades econômicas e mobilizou investimentos a distintos países, inclusive àqueles latino-americanos. Desde 1944, a dupla negociou a entrada da ideologia político-econômica neoliberal que contava com acordos e programas de ajuste econômico, aos quais reformas e novas regulações aos serviços públicos eram monitorados por ambas as OIs (DALE, 2004); e favoreceu instituições de livre mercado, diminuindo o papel do Estado. No caso particular do FMI, seus acordos e programas enfatizavam os prazos para pagamento de dívidas paralelos aos financiamentos do Estado (PIRES, 2020).

Ao longo da década de 1980, o FMI já dialogava com o Brasil com intuito de ajustar as contas públicas e produzir saldos em dólar na balança comercial, os quais deveriam ser transferidos ao exterior por meio do pagamento de juros da dívida externa. Nesse esquema, o país americano pagou cerca de noventa bilhões de dólares americanos. Em meados da década de 1990, as prioridades do FMI se traduziram no Ensino Fundamental, enquanto que se aconselhava aos Ensinos Médio e Superior reduções de gastos e quebra de estímulos às elevações dos gastos de PIB na educação (SILVA; SILVA; SANTOS, 2019). Diante do início do Plano Real, em 1994, o Brasil continuava a renegociar sua dívida externa. Essa renegociação foi estabelecida entre o ministro da fazenda da época, Fernando Henrique Cardoso, e o FMI. A OI fiscalizou a política econômica arquitetada pelo

país a fim de garantir o cumprimento do acordo. De igual modo, no segundo semestre de 1998, o FMI fornecia um pacote de sustentação financeira ao Brasil, coagindo-o ao ajuste fiscal, o qual pressentia o equilíbrio de gastos para balancear a apuração orçamentária dos seguintes pilares em 1999: Produto Interno Bruto (PIB); taxa de inflação; transações correntes; e contas públicas (GONÇALVES, 2020).

Seja para o pagamento da dívida externa, seja para o cumprimento das decisões do acordo entre a instituição e o Brasil, recursos das áreas sociais brasileiras foram drenados. Portanto, a década de 2000 marcou uma política fortalecida de corte de gastos educacionais. A ausência de estados, municípios e de grupos sociais marginalizados nas negociações e dos processos decisórios entre o FMI e o país presenteou o contexto pedagógico brasileiro com uma degradação da harmonia entre os direitos constitucionais e os interesses locais e regionais, abandonados em favor dos acordos com a instância supranacional (PIRES, 2020).

Múltiplos fatores incorreram para a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1945: a Guerra Fria; o exímio conjunto de ações estadunidenses a favor da segurança e do estilo de vida americano; e a atuação da Comissão de Ministros da Educação dos Países Aliados. A organização consolidou, no contexto internacional, a difusão cultural, científica e educacional de potências dominantes do sistema capitalista, com destaque para os Estados Unidos da América (EUA). Desde sua origem, a UNESCO sofreu de mecanismos de controle estabelecidos pelos EUA que prostravam suas ações em benefício dos interesses norte-americanos. As escolhas de embaixadores, o boicote à candidatura de Secretários Gerais da organização e a projetos apresentados para avaliação, a redução do tempo de mandato de Secretários Gerais, o financiamento de programas de assistência técnica à UNESCO por empresas estadunidenses e a saída, em momentos estratégicos, dos EUA e de outros países de ideologia liberalista da organização acompanham a garantia decisória da supremacia política e econômica norte-americano no repasse ideológico e de verbas (LEHER, 1999).

O princípio da UNESCO, além de outros objetivos, representou um movimento de países europeus atingidos pela Guerra Mundial para reconstruírem seus sistemas educacionais. Fomentar o desenvolvimento científico, elaborar programas de ajuda educacional e repatriar objetos culturais, também objetivos da

organização, cabiam nessa moção principal (DALE, 2004). Foi perante a assunção do Plano Marshall na reconstrução europeia que a UNESCO se voltou para os países em desenvolvimento. Algumas mudanças na década de 1950 concluíram seu envolvimento na ótica neoliberal do desenvolvimento:

Na década de 50, ocorreram acentuadas mudanças neste organismo. A União Soviética ingressou na instituição, os países socialistas intensificaram a sua participação e as ex-colônias puderam atuar na entidade modificando a relação de forças interna. Em decorrência do novo contexto, na década de 60, a Unesco passou a se envolver na problemática do desenvolvimento, sobretudo a partir da “década do desenvolvimento”, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1961. Esta maior proximidade com os países do chamado Terceiro Mundo e com os países socialistas, como já apontado, foi explorada pela direita dos EUA, quando exigiu a saída deste país da Unesco (LEHER, 1999, p. 49).

A autonomia dos indivíduos, passível de lhes instrumentalizar com mecanismos para a ascensão social, atrelada ao combate à pobreza compõe respectivamente causa e consequência da submissão individualizada dos estudantes às oportunidades de mercado (LEHER, 1999). Critica-se que a culpabilização do próprio indivíduo e de agentes sociais, como a escola, inverte as origens da desigualdade social ao desconectar as determinações macroscópicas do universo socioeconômico. Na Conferência de Paris de 1962, a educação foi reanimada como âncora para o molde dos recursos humanos: ela sustentaria o desenvolvimento econômico e social equilibrados. Esse procedimento teve reflexos de atuação da UNESCO, a qual teve participação obrigatória no Decênio de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas após conselheiros presidenciais norte-americanos adotarem a comunhão entre pobreza, ameaças a regimes liberais, florescimento de regimes comunistas e combate à pobreza pelos EUA (LEHER, 1999). Nos dias atuais, a UNESCO é a principal OI que intervém na escola pública brasileira (SILVA; SILVA; SANTOS, 2019).

Considerações finais

Partindo de um panorama histórico de ambos o liberalismo e o neoliberalismo, o texto compreende a articulação educativa globalizada dos organismos internacionais como uma prerrogativa para uma futura crise educativa evolutiva

convalidada em intenções acumulativas.

Brevemente, discorre-se sobre intuições educativas atuais. Investidas empresariais, tais quais as Escolas de Baixo Custo e parcerias público-privadas, são geralmente tidas como filantrópicas e atenciosas quanto a novas tecnologias, metodologias inovadoras e reconfiguração do trabalho docente, focalizando o público trabalhador e de baixa renda. A elaboração do contexto educativo está voltado à aprendizagem flexível que, de forma resumida, compõe a flexibilização de toda a trajetória formativa escolar, incluindo a dinamização da escolha de conteúdos, a carga horária progressivamente expansiva do Ensino Médio brasileira e a certificação de competências pelos alunos nessa mesma etapa de ensino e a própria escolha de professores. Sua meta final é ofertar, à sociedade, indivíduos dinâmicos e flexíveis, aptos para enfrentarem a instabilidade do mercado de trabalho e das relações sociais.

Como os organismos internacionais contribuem nesse aspecto? Se eles partilham e difundem a ideologia neoliberal, pode-se pensar que influenciam no perfil e na atuação dos educadores e preparação de administradores educacionais; no estabelecimento de indicadores de avaliação educacional; nas condições de trabalho e na qualidade dos serviços educacionais ofertados; nas políticas de educação compensatória para grupos de risco, com atenção especial às mulheres, crianças, minorias ou populações vulneráveis; no estímulo à competição entre os indivíduos – professores e estudantes – dentro das instituições; na segregação socioeconômica dentro e entre as escolas; e na degradação e perda de credibilidade de setores públicos, os quais são acusados de ineficiência, em benefício de setores privados os quais são todos componentes do espectro liberal analisado (SILVA; SILVA; SANTOS, 2020). Essas razões confiscam a secularidade histórica da educação pública e cativam sua existência à mera obtenção de lucro.

A influência empresarial no ramo educativo do país acompanha uma reestruturação mundial do capitalismo, que inclui a modernização subordinada de economias capitalistas periféricas, dentre elas o Brasil, para se incluir no novo panorama mundial. As classes hegemônicas regularam e, em alguns casos, bloquearam a participação de ampla parcela da população nos processos políticos e sociais nacionais em transformação, e não romperam com a estrutura arcaica de

manutenção ideológica e de estruturação do projeto de sociedade. Ao contrário e como já havia alertado Darcy Ribeiro, a crise da educação é um programa (RIBEIRO, 1979).

A educação era uma das armas que poderiam ser usadas dentro da transfiguração da sociedade brasileira para atender aos parâmetros econômicos e competitivos internacionais, sob a alegação que o empenho individual substituiria anos de diferenças sociais e econômicas entre a classe dominante e o restante da população. A mesma alegação cria a subordinação dos avanços e políticas educacionais às necessidades econômicas momentâneas e transeuntes do modelo capitalista, mantendo a desigualdade e hierarquização das relações sociais vigentes. O procedimento de internalização da economia pela educação é uma característica que seguiu desde a década de 1930 até a ditadura militar e perpassou o processo de redemocratização do país, marco temporal no qual se fixaram e dispuseram seus efeitos até os dias atuais. Ao contrário, as políticas educacionais deveriam ampliar os processos formativos da Educação Básica, permitindo a constituição humana autônoma, livre e holística almejada, pela Constituição Federal, aos processos educativos em todas as suas esferas.

Referências

CARVALHO, A. M. P.; CASTRO, A. T. B. Crise do capital e dilemas do desenvolvimento: padrão brasileiro de inserção no capitalismo mundializado. **Em Pauta**, v. 11, n. 31, 2013, p. 79-96.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, maio/ago., 2004, p. 423-460. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, 2020.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, 1999, p. 19-30.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./abr., 2011, p. 75-85. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033#:~:text=A%20escolha%20da%20OCDE%20como,pa%C3%ADses%20membros%20e%20a%20outros>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Senac, 2001.

PIRES, M. D. M. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. 2020. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2020.

PULIDO, C.; ANCHETA, A.; OLIVEIRA-DRI, W. Privatización educativa en Brasil: reinventando las escuelas de bajo costo. **Revista Lusófona de Educação**, v. 47, n. 47, 2020, p. 27-41. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7130>. Acesso em: 14 jan. 2022.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. **Ensaio Insólito**. Porto Alegre: Editora LPM, 1979. SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. O IDEB e as políticas públicas educacionais: estratégias, efeitos e consequências. **Revista Exitus**, v. 9, n. 1, 2019, p.258-285.

Disponível em:

<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/723>. Acesso em: Acesso em: 14 jan. 2022.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Reformas, privatização e política educacional: tendências e riscos atuais. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 55, 2020, p. 1-16. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8717>. Acesso em. 15 jan. 2022.

SOARES, F. G. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica do Brasil e no ensinod e geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 24, 2020, p. 1-26.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 16 jan. 2022.

TESSARO, N. S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. F. M. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção de conhecimento. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 56, 2021, p. 1-15. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10727>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Gabriel Franco Piovesana

Graduando em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Integrante do Grupo de Pesquisa Política e Fundamentos da Educação. Bolsista Pibic do Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e Tecnológico (CNPq). Correio eletrônico: gabrielfrancopio@gmail.com

Samuel Mendonça

Doutor em Educação pela Unicamp. Professor permanente do PPG Educação da PUC Campinas. Líder do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC Campinas). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, Pq 2. Correio eletrônico: samuelms@gmail.com.

Recebido em: 01 de setembro de 2022
Aprovado em: 17 de novembro de 2022
Publicado em: 27 de dezembro de 2022