



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

**A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES PARA AS
POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990 – 2018)**

Cascavel - PR

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

**A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES PARA AS
POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990 – 2018)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Roberto Antonio Deitos.

Coorientador: Professor Dr. João Batista Zanardini

Cascavel - PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Melchiotti Gonçalves, Amanda
A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES PARA AS
POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990 2018) / Amanda Melchiotti
Gonçalves; orientador Roberto Antonio Deitos; coorientador
João Batista Zanardini. -- Cascavel, 2023.
229 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Estado-finanças. 2. Organismos Internacionais. 3.
Ideologia do Capital Humano. 4. Políticas curriculares
oficiais do Estado brasileiro. I. Antonio Deitos, Roberto,
orient. II. Batista Zanardini, João, coorient. III. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES

A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES PARA AS
POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990 – 2018)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

Roberto Deitos

Orientador(a) – Dr. Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Olinda Evangelista

Dra. Olinda Evangelista

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Dra. Eliana Claudia Navarro Koepsel
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Dra. Giselle Cristina Martins Real
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Dra. Simone Sandri
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 25 de setembro de 2023

DEDICATÓRIA

À Neuza M. Melchioti Gonçalves, minha mãe e professora da Educação Básica do Estado do Paraná.

AGRADECIMENTOS

Elaborar uma tese é um processo longo e árduo. Somado ao período de *Covid-19*, que ocasionou a morte de mais de 700 mil brasileiros¹, muitas incertezas permearam nossos pensamentos. Por isso, em primeiro lugar, agradeço a vida.

Ao mesmo tempo, elaborar uma tese requer de nós a compreensão de que os nossos pares tornam este processo mais leve.

Assim, gostaria de agradecer ao meu orientador, Roberto Antonio Deitos, pela paciência e cumplicidade, além de ser um exemplo de sabedoria profissional. Reitero os mesmos agradecimentos ao meu coorientador, João Batista Zanardini, pelos diálogos e orientações reflexivas.

Agradeço a dedicação da banca, composta por Eliana Claudia Navarro Koepsel, Giselle Cristina Martins Real, Olinda Evangelista, Simone Sandri, Márcia Cossetin (suplente) e Isaura Monica Souza Zanardini (suplente) pela leitura e contribuições realizadas de forma cuidadosa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida, pois, sem dúvida, foi o que possibilitou a realização do doutorado.

Agradeço ao GEPPEs, grupo de pesquisa do *campus* de Cascavel da UNIOESTE/PR, pelas conversas e reflexões conferidas ao presente trabalho.

Agradeço aos professores do PPGE da UNIOESTE/PR *campus* de Cascavel.

Agradeço à secretaria do PPGE da UNIOESTE/PR *campus* de Cascavel pela dedicação e eficiência prestada aos docentes e discentes.

Agradeço à minha família, em especial, meus pais Elias e Neuza pelo apoio incondicional e fortalecimento nas horas difíceis.

Agradeço ao meu irmão, Allan, e acrescento Tainá, pelas risadas nos momentos de descontração do cotidiano.

Agradeço ao Renato pela parceria de vida e por me confortar nos momentos cansativos.

¹ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Agradeço aos meus sogros, Sidney e Sandra, pelos almoços de domingo que me faziam lembrar que o mais importante é estarmos juntos de quem amamos. Estendo os agradecimentos aos meus sobrinhos, Rafaela e Rodrigo, que trouxeram a leveza da infância para nossas vidas.

Agradeço às minhas amigas Dhyovana e Jaqueline por me fazerem persistir sempre. Como forma de agradecimento, utilizo o trecho da canção de Milton Nascimento: “Amigo é coisa para se guardar, debaixo de sete chaves, dentro do coração”.

Agradeço a todos os colegas do PPGE da UNIOESTE/PR *campus* de Cascavel que fizeram parte de minha história acadêmica do mestrado ao doutorado.

“Pensar, ainda sim, é agir”
(FERNANDO PESSOA, 1982, p. 251)

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES PARA AS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990 – 2018)**. 2023. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

Esta tese objetivou analisar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018. Tomamos como base analítica e metodológica o compromisso global dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dispostos nas orientações e diretrizes dos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE). O recorte temporal estabelecido considerou a composição do Estado-finanças para a compreensão das relações sociais capitalistas contemporâneas. Para tanto, estabelecemos como objetivo: a) Compreender alguns aspectos das relações socioeconômicas, políticas e educacionais e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano; b) Analisar as principais proposições dos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) e as correlações com a Ideologia do Capital Humano a partir do *compromisso global* instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) expresso pelos ODM e ODS; c) Identificar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018 com base no *compromisso global* dos ODM e ODS. Assim, as fontes documentais foram os documentos dos Organismos Internacionais selecionados a partir de seus sites oficiais por meio da relação entre educação e ODM e ODS. Por essa relação, sintetizamos as proposições dos principais fundamentos, estratégias e instrumentos que se correlacionam com a Ideologia do Capital Humano. Além dessas, selecionamos os documentos que dizem respeito à implementação das políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro referente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio entre o período de 1990 a 2018. Esses documentos foram selecionados pelo site oficial do Ministério da Educação (MEC). As análises empreendidas nos possibilitaram a identificação da preponderância do *compromisso global* dos ODM aos ODS imbuídos nos documentos que se referem à implementação das políticas oficiais do Estado brasileiro do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018. Permitiu-nos também refletirmos sobre a lógica do estabelecimento de currículos por resultado enquanto um projeto pedagógico de educação correlacionado à Ideologia do Capital Humano e que, por decorrência do período selecionado, apresenta um aprofundamento das propostas neoliberais. Essas análises consideraram a composição do Estado-finanças como assegurado da possibilidade do lucro pela negação de valor. A consequência desse mecanismo é o acirramento dos processos de precarização, desemprego subempregos, terceirizações etc. sentidos, sobretudo, nos seres sociais que precisam vender sua força de trabalho para a sobrevivência. Podemos concluir que a agudização do modo de reprodução capitalista evidenciado pelo sistema capitalista financeiro contemporâneo dispõe de mecanismos burgueses ideológicos cuja noção de “capital humano” para educação (em sentido *stricto*) é aprimorada, ajustada ou

refinada, porque são as metamorfoses do capital que definem, em última instância, o *modus operandi* da organização social.

Palavras-chave: Estado-finanças; Organismos Internacionais; Ideologia do Capital Humano; Políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **THE IDEOLOGY OF HUMAN CAPITAL IN PROPOSALS FOR BRAZILIAN OFFICIAL CURRICULUM POLICIES FOR ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL EDUCATION (1990 - 2018)**. 2023. 229 f. Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education. Line of Research: Education, Social Policies and State. State University of Western Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2023.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the correlations with the Human Capital Ideology in the propositions that support the official Brazilian curriculum policies for Elementary and Secondary Education from 1990 to 2018. We took as an analytical and methodological basis the global commitment of the Millennium Development Goals (MDGs) to the Sustainable Development Goals (SDGs) set out in the guidelines and directives of International Organizations (UNESCO, World Bank, and OECD). The established temporal framework considered the composition of the state-finance for the understanding of contemporary capitalist social relations. Therefore, we established the following objectives: a) To understand some aspects of socioeconomic, political, and educational relations and their correlations with the Human Capital Ideology; b) To analyze the main propositions of International Organizations (UNESCO, World Bank, and OECD) and their correlations with the Human Capital Ideology based on the global commitment established by the United Nations (UN) expressed through MDGs and SDGs; c) To identify the correlations with the Human Capital Ideology in the propositions that support the official Brazilian curriculum policies for Elementary and Secondary Education from 1990 to 2018 based on the global commitment of the MDGs and SDGs. Thus, the documentary sources were the documents from the selected International Organizations obtained from their official websites through the relationship between education and MDGs/SDGs. Through this relationship, we synthesized the propositions of the main foundations, strategies, and instruments that correlate with the Human Capital Ideology. In addition to these, we selected the documents related to the implementation of the official curriculum policies of the Brazilian state regarding Elementary and Secondary Education between 1990 and 2018. These documents were selected from the official website of the Ministry of Education (MEC). The analyses undertaken allowed us to identify the predominance of the global commitment from MDGs to SDGs embedded in the documents referring to the implementation of the official policies of the Brazilian state for Elementary and Secondary Education from 1990 to 2018. It also allowed us to reflect on the logic of establishing outcome-based curricula as an educational pedagogical project correlated with the Human Capital Ideology and which, due to the selected period, presents a deepening of neoliberal proposals. These analyses considered the composition of the state-finance as an enabler of profit through the denial of value. The consequence of this mechanism is the intensification of processes of precarization, unemployment, underemployment, outsourcing, etc., mainly felt by social beings who need to sell their labor power for survival. We can conclude that the exacerbation of the capitalist reproduction mode evidenced by the contemporary financial capitalist system has ideological bourgeois mechanisms, with the notion of "human capital" for education (in the strict sense) being improved, adjusted, or refined, because it is the metamorphoses of capital that ultimately define the modus operandi of social organization.

Keywords: State-finance; International Organizations; Human Capital Ideology; Official curriculum policies of the Brazilian state.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As relações de <i>accountability</i>	95
Figura 2: Abordagem top-down e bottom-up.....	118
Figura 3: Descrição das competências incluídas no Estudo sobre Competências Sociais e Emocionais da OCDE.....	125
Figura 4: Descrição das competências incluídas no Estudo sobre Competências Sociais e Emocionais da OCDE.....	127
Figura 5: Quadro síntese: Os pilares da educação e as competências gerais da BNCC.....	186

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALC	América Latina e Caribe
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CDD	<i>Community Driven Development</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EFA	<i>Education for All</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i>
FED	Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAO	<i>United States General Accounting Office</i>
GEPPEs	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
HCP	<i>Human Capital Project</i>

ICH	Índice de Capital Humano
ICHU	Índice de Capital Humano Ajustado à Utilização
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMM	Organização Meteorológica Mundial
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIAAC	Pesquisa de Habilidades de Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
ProUni	Programa Universidade para todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SSES	<i>Survey on Social and Emotional Skills</i>
TMD	Teoria Marxista da Dependência
TVET	<i>Technical and Vocational Education and Training</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNEVOC	<i>International Centre for Technical and Vocational Education and Training</i>
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1.1 PERCURSO E OBJETIVO DA PESQUISA	19
1.2 CONCEITUALIZAÇÕES	20
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	31
1.4 PROCEDIMENTOS E JUSTIFICATIVAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	32
1.5 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES	39
2 ALGUNS ASPECTOS DAS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS: ESTADO-FINANÇAS E AS SUAS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO	40
2.2 ALGUNS ASPECTOS DAS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS, POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS DO ESTADO-FINANÇAS	41
2.3 ESTADO-FINANÇAS E AS SUAS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO	57
3 AS PROPOSIÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO A PARTIR DO ESTABELECIMENTO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (ODM) AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENÁVEL (ODS)	69
3.1 AS PROPOSIÇÕES DA UNESCO: OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS	69
3.2 AS PROPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL: AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS	90
3.3 AS PROPOSIÇÕES DA OCDE: OS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS	113
4 AS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES QUE RESPALDAM AS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990-2018): DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (ODM) AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)	135
4.1 BRASIL: BREVE HISTÓRICO DAS REFORMAS CURRICULARES A PARTIR DE 1990	138
4.1.1 As proposições dos Parâmetros Curriculares: fundamentos, estratégias e instrumentos	155
4.1.2 As proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais: fundamentos, estratégias e instrumentos	162
4.1.3 As proposições da BNCC: fundamentos, estratégias e instrumentos	181
CONCLUSÕES	199
REFERÊNCIAS:	208
ANEXOS	226

INTRODUÇÃO

1.1 PERCURSO E OBJETIVO DA PESQUISA

Neste trabalho, o objetivo é analisar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018. Entende-se por correlações a não mera causalidade dos fatos, mas a compreensão do movimento histórico e contraditório que envolve a conexão e associação entre os aspectos socioeconômicos, políticos e ideológicos. Nesse sentido, dar-se-á continuidade e aprofundamento na pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada: “Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e ideológicos”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE², *Campus de Cascavel/PR*.

Na pesquisa da dissertação de mestrado, fez-se necessário analisar a relação parte-todo e todo-parte da organicidade da BNCC, por meio dos documentos: “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, de 2015, do *Center for Curriculum Redesign (CCR)*; e “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude”, de 2018, do Banco Mundial, permitindo observar que a BNCC acirra os pressupostos de projeções curriculares brasileiras iniciadas na década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de modo a traduzir a psicologização necessária para o mundo do século XXI pela via da conceitualização socioemocional proposta nas dez Competências Gerais do documento (Gonçalves, 2021). Todavia, algumas inquietações permaneceram, o que tornou possível o desenvolvimento de encaminhamentos investigativos para esta pesquisa. As análises propostas que serão delineadas a seguir encontram suporte para o seu desenvolvimento a partir dos objetivos da Linha de Pesquisa “Educação, Políticas

² Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4776?mode=full>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Sociais e Estado”, especialmente articuladas à temática “Estado, Organismos Internacionais e políticas sociais”.

1.2 CONCEITUALIZAÇÕES

Para iniciarmos as discussões, é necessário destacar que força de trabalho e capital humano não são equivalentes. A primeira se refere à exploração do capital sobre a venda da capacidade de trabalho, a força de trabalho, que em decorrência se torna alienada por ser separada do controle do processo dos meios de produção. De outra forma, define-se a força de trabalho:

Como toda e qualquer mercadoria, a força de trabalho é uma unidade dialética entre seu valor de uso e seu valor. Este último equivale ao tempo de trabalho socialmente necessário para produzir e reproduzir a capacidade de trabalho, de acordo com determinações sociais e históricas. Admitir a troca de equivalentes significa admitir que os salários pagos correspondem a este valor da força de trabalho. O valor de uso desta, por sua vez, é dado pela sua serventia, por aquilo que a força de trabalho é capaz de fazer, o exercício efetivo de sua capacidade de trabalho. Assim, o resultado da realização da capacidade de trabalho é o trabalho propriamente dito, junto com os meios de produção, o processo produtivo. Como o trabalho é a substância, o fundamento do valor, o resultado do consumo do valor de uso da força de trabalho implica criação de valor e, como este resultado é de propriedade de quem comprou esta capacidade de trabalho, o valor novo gerado no processo produtivo é, e deve ser apropriado pelo capital. Evidentemente, o capital procurará determinar uma jornada de trabalho – responsável pela criação deste valor novo – em cima daquele tempo de trabalho que produzirá um valor equivalente ao valor da força de trabalho. Esta diferença é justamente a mais-valia, o trabalho excedente. (Carcanholo, 2013, p. 74).

Como ponto de partida, cabe enfatizar que valor é uma existência imaterial, mas objetiva em relação ao aspecto quantitativo do valor de troca e sendo o capital um processo como valor em movimento, baseado na compra da força de trabalho e de meios de produção, “[...] O valor torna-se, assim, uma norma reguladora incorporada na esfera da troca apenas sob as condições de acumulação do capital.” (Harvey, 2018, p. 259). De outro modo, o valor se manifesta numa relação social entre mercadorias.

O trabalho, a partir da Teoria do Valor³, manifesta-se pela dupla característica entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Para Marx (2016):

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor de mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso. (Marx, 2016, p. 68)

Assim, destaca-se que não são dois tipos diferentes de trabalho, mas que há duas características diferentes do processo de trabalho que produz a mercadoria, ou seja, de um lado está o trabalho concreto que detém o valor de uso, sendo uma necessidade da vida humana e, de outro, há o trabalho abstrato, que possui a diferença quantitativa do valor de troca, além da produção de um valor econômico abstrato que se expressa como valor de troca. Harvey (2013), pautando-se nas leituras das obras de Karl Marx, sintetizou:

O valor interioriza uma dualidade entre trabalho concreto e trabalho abstrato, que se unem num ato de troca por meio do qual o valor é expresso na dualidade das formas relativa e equivalente de valor. Isso engendra uma mercadoria-dinheiro como representante da universalidade do valor, porém disfarça o significado interno deste como uma relação social, produzindo assim o fetichismo das mercadorias, entendido como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas. (Harvey, 2013, p. 122)

Com base na capacidade de produzir valor de troca, podemos compreender que:

[...] A força de trabalho humano torna-se uma mercadoria comum na economia capitalista apenas na medida em que está sujeita ao princípio da troca de equivalentes. Dotada apenas do poder de criar valor de troca, ela possui, no entanto, uma característica especial. Sua capacidade de produzir valor de troca pode ser consumida pelos usuários para além de um limiar que é definido pelos custos médios de reprodução da força de trabalho. A força de trabalho humana, pode, assim, tornar-se fonte de um produto excedente, de mais-valor. (Dörre, 2022, p. 31).

Nesse sentido, é indispensável destacarmos que as análises aqui elencadas pressupõem uma relação a partir do capital que contém um sistema de circulação de dinheiro, mercadorias e trabalho assalariado. Esses elementos podem ser

³ Cf. Marx (2008).

compreendidos como interações dinâmicas e necessárias para a reprodução e funcionamento do capitalismo. Simultaneamente, parte-se de uma interação dinâmica entre teoria do capital humano e ideologia burguesa⁴ por considerarmos que a primeira se relaciona aos aspectos socioeconômicos, políticos e ideológicos da segunda. Todavia, essa interação não é linear, tampouco mecânica e, por isso, propomos que a conexão de ambas pode ser melhor expressa pelo o que denominamos de Ideologia do Capital Humano. Esta abrange sua compreensão a partir de uma associação entre os aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais.

Antes, faz-se necessário rememorar que a teoria do capital humano difundida especialmente por Theodore W. Schultz e Gary S. Becker⁵ preconiza a educação como uma capacidade de aquisição produtiva incorporada aos seres humanos, capital humano, referindo-se à diferenciação da segunda, e que, por sua vez, pode proporcionar futuros serviços, ou seja, “[...] Estes serviços consistem em futuras

⁴ Marx e Engels (2007) definem a burguesia como a classe capitalista, proprietária dos meios de produção. Eles descrevem a burguesia como uma classe dominante que acumula riqueza e poder por meio da exploração da classe trabalhadora, que é despossuída dos meios de produção e é obrigada a vender sua força de trabalho para sobreviver.

⁵ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, “O valor econômico da educação” (1963) e “O capital humano – investimentos em educação e pesquisa” (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, “Educação, mão-de-obra e crescimento econômico” (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, “Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976)”; Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, “A USAID e a educação brasileira (1982)”; Gaudêncio Frigotto, “Educação e capitalismo real” (1995), Wagner Rossi, “Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista” (1978). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano>. Acesso em: 28 mar. 2022.

rendas, futura capacidade de autoemprego e atividade familiar e futuras satisfações de consumo.” (Schultz, 1987, p. 47). Além disso,

A educação e o treinamento também são úteis para lidar com as mudanças nas tecnologias e com o avanço da produtividade nos setores de manufatura e serviços. Estudos recentes mostram que indústrias de progresso mais rápido atraem trabalhadores com melhor educação e oferecem maior treinamento no trabalho (ver Mincer e Higuchi, 1988; Gill, 1989). (Becker, 1993, p. 25, tradução nossa)⁶.

Um dos principais argumentos da teoria do capital humano é conceber a educação pela função de produção e desenvolvimento econômico. De outro modo, o principal objetivo da teoria do capital humano, desde os seus primórdios, consiste em “[...] enterrar o significado da relação de classe entre capital e trabalho e fazer parecer que somos todos capitalistas que ganham taxas diferentes de lucro a partir do nosso capital (humano ou outro). [...]” (Harvey, 2016, p. 172).

Entende-se que essas conceitualizações teóricas resultam dos princípios que garantem a reprodução do domínio de uma classe sobre a outra. De tal modo, no campo educacional, compreendê-las como Ideologia do Capital Humano é o movimento necessário para o enfrentamento de uma suposta neutralidade nas proposições educacionais, em especial, as que se referem às políticas curriculares oficiais brasileiras de 1990 a 2018. Mas, afinal, o que é ideologia? A ideologia, aqui, é entendida como a expressão ideal de uma época cujas relações materiais são as que fazem de uma classe a classe dominante:

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. (Marx; Engels, 2007, p. 47).

⁶ “Education and training is also helpful in coping with changing Technologies and advancing productivity in the manufacturing and service sectors. Recent studies show that more rapidly progressing industries do attract better-educated workers and provide greater training on the job (see Mincer and Higuchi, 1988; Gill, 1989)” (Becker, 1993, p. 25).

Nesse sentido, a relação material é o ponto de partida para a compreensão das ideias dominantes de uma época. Isto quer dizer que a ideologia é entendida em sua totalidade a partir da correlação de forças entre classes antagônicas mediadas pela infraestrutura e superestrutura (Estado e sociedade civil)⁷. Portanto, segundo Mészáros (2014), a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada.

Na sociedade capitalista as relações sociais podem ser compreendidas a partir da configuração de um todo estruturado dialético⁸, isto é, de significados em conexão com as relações sociais, por isso, “[...] o homem é antes de tudo aquilo que seu mundo é” (Kosik, 1976, p. 74). Nesse sentido, o complexo social determina, em última instância, a unidade conectiva entre estrutura econômica e esferas da vida social. Essa conectividade é compreendida pela apropriação do mundo por meio do sentido objetivo e subjetivo⁹, relacionados em maior ou menor grau, cuja finalidade é a apreensão do produto histórico social.

A apreensão do produto histórico social é processada nas condições que formam o conteúdo da consciência. Na sociedade capitalista de classes antagônicas, o Estado é o *locus* do produto histórico social que se caracteriza como fruto das disputas sociais e as concebe na dinâmica processual e contraditória ao passo que preserva o *status quo* de manutenção e reprodução das relações sociais vigentes. Assim o Estado

Não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes 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

⁷ “A sociedade civil é determinada pelas várias formas de organização social, na qual constituem o grupo dos dominantes versus dominados. Já a sociedade política ou Estado corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade (Gramsci, 1982)”. (Gonçalves, 2021, p. 58).

⁸ “[...] não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido” (Kosik, 1976, p. 111).

⁹ A subjetividade humana “[...] que se efetiva historicamente na práxis objetiva da humanidade.” (Kosik, 1976, p. 25).

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 e se distanciando cada vez mais, é o Estado. (Engels, 2012, p. 213).

Nesse sentido, a partir das considerações de Deitos (2005), entende-se que o capitalismo não prescindiu das ações estatais, pois é nelas que se logram a corporeidade e estabilidade de reprodução e acumulação de capital. Nas palavras do autor:

[...] o Estado é constituinte do capitalismo como o capitalismo é constituinte do Estado, resultante das relações e mediações que se materializam com a luta de classes e compõem o processo de produção, circulação e acumulação de capital. Deste modo, não se separa capital, trabalho e Estado, compondo relações que se reproduzem e se consomem num sociometabolismo reprodutivo, constante e contraditório. (Deitos, 2005, p. 125)

Dessa forma, o ponto de partida para entender a ideologia é a sociedade de classes. Entretanto, conforme salienta Mészáros (2014), é necessário diferenciar três posições ideológicas fundamentalmente distintas:

[...] A primeira apoia a ordem estabelecida com uma atitude acrítica, adotando e exaltando a forma vigente do sistema dominante – por mais que seja problemático e repleto de contradições – como o horizonte absoluto da própria vida social.

A segunda, exemplificada por pensadores como Rousseau, revela acertadamente as irracionalidades da forma específica de uma anacrônica sociedade de classes que ela rejeita a partir de um novo ponto de vista. Mas sua crítica é viciada pelas contradições de sua própria posição social – igualmente determinada pela classe, ainda que seja historicamente mais evoluída.

E a terceira, contrapondo-se às duas anteriores, questiona a viabilidade histórica da própria sociedade de classe, propondo, como objetivo de sua intervenção prática consciente, a superação de todas as formas de antagonismo de classe. (Mészáros, 2014, p. 68).

Para que a terceira posição ideológica apontada por Mészáros (2014) seja concebida, primeiro, é necessário entender que a consciência é resultado da apreensão da humanidade no mundo real em sua totalidade como síntese de múltiplas determinações, isto é, como a unidade do diverso (Marx, 2008). Assim, a consciência não é determinada pela apropriação do real como resultado do pensamento, na verdade, é o pensamento como resultado do real.

Posto isso, a partir de uma sociedade de classes antagônicas e para a manutenção do *status quo* social da sociedade capitalista, a ideologia como fruto das

contradições sociais detém o poder ativo de contribuir, ou não, com a reprodução socioeconômica e político-ideológica da ordem estruturante desigual. À vista disso,

[...] a ideologia da ordem estabelecida se tornou a ideologia dominante precisamente por demonstrar sua capacidade de defender os interesses materiais e políticos prevaletentes contra aqueles que questionam sua viabilidade em relação às exigências essenciais do metabolismo social total e tentam apresentar uma alternativa radical. (Mészáros, 2014, p. 232).

A ideologia dominante, de acordo com Mészáros (2014), pode contar com o apoio das instituições econômicas, culturais e políticas. Essas, por sua vez, postulam uma racionalidade científica e econômica voltada aos fins sociais estabelecidos. Nesse sentido, vale ressaltar, segundo Mészáros (2014) que:

O capitalismo, enquanto modo de reprodução social, é caracterizado pela contradição inconciliável entre a produção para o uso (correspondente à necessidade) e a produção para troca, que em certo estágio do desenvolvimento se torna um fim em si mesma, subordinando todas as considerações do uso humano a sua lógica completamente perversa de autorreprodução alienante. E, como a expansão do valor de troca é a preocupação dominante desta sociedade, toda forma de mistificação é utilizada para aparentar que a produção de uma quantidade de valor de troca sempre crescente, não importa quão obviamente desperdiçadora, está perfeitamente de acordo com os melhores princípios da “racionalidade econômica”, correspondendo com grande eficácia a alguma “demanda real”. (Mészáros, 2014, p. 297).

A autorreprodução alienante, apontada por Mészáros (2014), coincide com o modo de produção capitalista subordinado a sempre crescente expansão da produção para troca, de modo que a racionalidade científica capitalista, com forte tendência econômica, mistifica os efeitos da destruição pelo avanço e do desperdício pelo progresso.

As instituições econômicas, culturais e políticas difundem o *status quo* da sociedade organizada pelos princípios orientadores da produção de uma quantidade de valor de troca sempre crescente (Mészáros, 2014). Nessa perspectiva, para Mészáros (2016), nenhuma sociedade é capaz de persistir sem o próprio sistema de educação. Assim, indivíduos particulares buscam realizar suas ações com o pressuposto de estarem realizando seus próprios objetivos. Entretanto, “[...] a questão crucial para qualquer sociedade estabelecida é a reprodução exitosa de tais indivíduos

cujos ‘próprios fins’ não negam as potencialidades do sistema de produção predominante.” (Mészáros, 2016, p. 265). Sobre isso, o autor afirma:

[...] As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam *automaticamente*. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares “*interiorizam*” as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É procedendo assim que os indivíduos particulares “contribuem para manter uma concepção de mundo” e uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde à concepção de mundo. (Mészáros, 2016, p. 265, grifos do autor).

Na educação, entendida em sentido amplo da organização da cultura, mas que a consideraremos, principalmente, em sentido *stricto*¹⁰, o conjunto de ideias e concepções que sustentam os fundamentos socioeconômicos e políticos da sociedade capitalista é a Ideologia do Capital Humano. A ideia de capital humano se concentra na possível formação dos indivíduos para o futuro rendimento econômico, ou mais especificamente para o lucro, que possui a contradição entre capital e trabalho. Dessa forma, a Ideologia do Capital Humano voltada à formação da força de trabalho concentra a proposição sem a qual o capital não sobreviveria, ou seja, a produção de mais-valor. De acordo com Harvey (2013): “[...] A expansão do valor ocorre mediante a produção de mais-valor pelos capitalistas que empregam um tipo específico de trabalho – o trabalho assalariado. Este, por sua vez, pressupõe a existência de uma relação de classe entre o capital e o trabalho.” (Harvey, 2013, p. 93).

Com base na relação entre capital e trabalho, nossa tese se baseia na busca da comprovação de que as proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018 são constituídas por meio de correlações com a Ideologia do Capital Humano e podem ser observadas a partir do *compromisso global* dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para tanto, partimos do pressuposto de que a reprodução social do capital no capitalismo contemporâneo¹¹

¹⁰ Tendo em vista a relação que as políticas curriculares oficiais brasileiras possuem com o conjunto de processos que compõem a Gestão Educacional no Brasil. Cf. Dourado (2007).

¹¹ Por “capitalismo contemporâneo” compreendemos o movimento histórico demarcado especialmente a partir de 1970 pelo processo da reestruturação produtiva e a consequente agudização financeira pela busca de lucro por meio de práticas especulativas.

engendra “novos” consensos¹², logo, convém analisarmos que essas proposições também fazem parte do acirramento do modo de reprodução capitalista. Neste trabalho consideraremos a categoria “consenso” enquanto uma dimensão específica do conceito fundamental da teoria sobre *hegemonia*. Esta se baseia na compreensão desenvolvida por Antonio Gramsci, que define que essa se expressa na relação entre infraestrutura e superestrutura.

O modo de reprodução capitalista intensifica os problemas e as contradições de seu sistema que são evidenciadas por crises econômicas. Para Mészáros (2011a), nas últimas três ou quatro décadas vivenciamos a imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro e a consequência do desenvolvimento histórico do capital é o crescimento acentuado do desemprego e da miséria humana. Para o autor:

Enquanto isso, nesse plano como em vários outros, os problemas se acumulam e as contradições tornam-se cada vez mais explosivas. A tendência objetiva inerente à natureza do capital – seu crescimento dentro de um sistema global conjugado com sua concentração e sua sempre crescente articulação com a ciência e a tecnologia – abala e torna anacrônica a subordinação socioestrutural do trabalho ao capital. (Mészáros, 2011a, p. 54).

A subordinação tanto do trabalho como da tecnologia aos estreitos limites do capital acarreta em um novo padrão emergente de desemprego como uma tendência de aprofundamento da crise estrutural do capitalismo atual (Mészáros, 2011a). Considerando as primeiras observações de Lenin (2012) sobre o que ele denominou de *Imperialismo*, como estágio superior do capitalismo, a ideia central do monopólio da concentração bancária corresponde à concentração da produção, além de monopólios resultantes dela e a fusão dos bancos com a indústria. Como consequência, observa-se que o grau de desenvolvimento do capital implica a constituição do capital rentista de uns poucos Estados financeiramente poderosos em relação a todos os restantes, ou seja, o grau de desenvolvimento econômico evidencia que a dinâmica do capital financeiro¹³ atinge o ápice das relações capitalistas por meio de exportação de capitais para o estrangeiro e, principalmente, para os países considerados industrialmente atrasados na circulação mundial de capital. Desse modo, o ritmo do desenvolvimento da economia mundial passa a ser modificado pelas

¹³ Lenin (2012, p. 124), a partir de suas observações do início do século XX, considera que o capital financeiro “[...] é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital de grupos monopolistas industriais [...]”.

contradições do desenvolvimento do modo de reprodução capitalista que acentua a condição de desigualdade e dominação entre os países no capitalismo contemporâneo.

O capitalismo contemporâneo está configurado na conjuntura do sistema capitalista financeiro e engendra novas relações no fluxo de capital na forma de sistema de crédito que consiste no mecanismo de resgate do capital fixo¹⁴ de longo prazo por meio do capital portador de juros. Este se caracteriza como o fetiche do valor que valoriza a si mesmo, isto é, a valorização da forma capital-dinheiro a partir dos juros (Harvey, 2018).

A acumulação e expansão do sistema capitalista financeiro contemporâneo passa a se compor pelo procedimento de “servidão” por dívida¹⁵, no qual o capital portador de juros desempenha uma função significativa. Do mesmo modo:

Podemos dizer que o incentivo para amortizar dívidas desempenhe um papel tão importante quanto a busca por lucro no impulso da produção futura de valor. Dívidas são reivindicações sobre a produção futura de valor e, como tais, incidem diretamente sobre o futuro da valorização. O não pagamento de dívidas inicia aquela que é a mãe de todas as crises para o sistema do fluxo de capital. (Harvey, 2018, p. 34).

O capital portador de juros operacionaliza a parte fetichista do capital financeiro, uma vez que bancos e instituições financeiras trabalham com dinheiro como mercadoria e não com a produção de valor. Os bancos impulsionam financeiramente seus depósitos para instrumentalizar seus ativos na forma de títulos para a valorização do capital-dinheiro por meio do capital portador de juros. Isso quer dizer que “[...] Bancos podem emprestar para outros bancos, para empresas imobiliárias ou fundiárias, capitalistas comerciais e consumidores (burgueses ou classe trabalhadora, não importa), bem como ao Estado (a dívida pública é enorme)” (Harvey, 2018, p. 48). Esse sistema permite a circulação do capital fictício cujo os empréstimos são muitas vezes maiores do que os ativos depositados anteriormente.

A engrenagem do sistema capitalista financeiro contemporâneo é mantida pelo atenuamento de conflitos colidentes da materialidade histórica sob a lógica do

¹⁴ Capital fixo não é capital imóvel, ou seja, possui natureza imóvel, mas não é capital imóvel. Em outras palavras “Podemos negociar ações de uma empresa que fornece água a um município da África do Sul em todos os mercados do mundo, mas o sistema hídrico em si não pode ser movido.” (Harvey, 2018, p. 149).

¹⁵ Na língua originária o autor denomina o conceito “*debt peonage*”.

“Estado-finanças”. Assim, o sistema capitalista financeiro é salvaguardado pelos Bancos Centrais, Tesouros Nacionais e Ministérios da Fazenda numa mistura de atividade privada e ação estatal. Esse é o nexos do “sistema nervoso central” do “Estado-finanças” (Harvey, 2016).

Para que o sistema capitalista financeiro contemporâneo seja mantido e reproduzido é necessária uma ideologia política e socioeconômica que garanta a possibilidade de expansão e acumulação do capital subsidiado pelo Estado-finanças: o neoliberalismo¹⁶. Não é mera coincidência do acaso que

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”, nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. (Harvey, 2014, p. 13).

Os Organismos Internacionais, conforme explicitado por Harvey (2014), expressam uma determinada política pautada no sistema capitalista financeiro contemporâneo, haja vista agir como um instrumento de grosseira manipulação subordinados aos ditames do capital monopolista (Mészáros, 2011a). Além disso, as medidas estratégicas do comitê de intelectuais orgânicos¹⁷ desse sistema abarcam diversos setores da esfera social, como a educação.

Com base na elaboração de orientações e diretrizes para a educação, os Organismos Internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) etc., difundem o comprometimento com o desenvolvimento econômico, elencando o investimento no ser humano como passível de futuro rendimento econômico.

Por meio da premissa do desenvolvimento econômico, na contemporaneidade, observa-se uma preponderância do sistema capitalista financeiro como uma das

¹⁶ “De acordo com a teoria, o Estado neoliberal deve fornecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais.” (Harvey, 2014, p. 75).

¹⁷ De acordo com Gramsci (1982), existem graus diversos de intelectualidade – cada grupo social detém seus intelectuais que dão homogeneidade e consciência de sua própria função.

formas lucrativas do capital. Nesse sentido, considera-se algumas asserções básicas sobre a circulação do capital:

[...] o da valorização, em que capital é produzido na forma de mais-valor na produção; o da realização, em que o valor é transformado novamente na forma-dinheiro por meio da troca mercantil das mercadorias; o da distribuição de valor e mais-valor entre os diversos requerentes; e, finalmente, o da captura de parte do dinheiro, a partir do qual ele continua o caminho pela valorização. (Harvey, 2018, p. 32).

A intitulada captura de parte do dinheiro está relacionada a um processo contraditório da criação do endividamento como impulsionador da acumulação futura. Isso, segundo Harvey (2018), acarreta na circulação do capital portador de juros como um processo baseado no direito de propriedade, uma vez que financistas e banqueiros são impulsionadores da circulação do valor e ao mesmo tempo beneficiários da produção anterior de mais-valor.

Por isso, em síntese, as principais premissas para compreender esse processo resumem-se em: a primeira é que o mais-valor só é criado na produção; a segunda, o capital não existem sem trabalho e; terceira, a preservação do valor se estabelece na unidade contraditória entre produção e realização. Todavia, o que é importante considerarmos é que “O valor em Marx existe apenas em relação ao antivalor.” (Harvey, 2018, p. 80). O antivalor faz parte do desenvolvimento do capital portador de juros que opera a forma-valor, expressão representada pelo dinheiro, como um fetiche supremo que valoriza a si mesmo. O capital fictício evidencia a sua negação com a produção de valor.

Essas conceitualizações são necessárias para o enfrentamento e análise das proposições nas políticas curriculares oficiais brasileiras a que nos propomos.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Considerando as conceitualizações realizadas até o momento e a hipótese levantada para esta pesquisa, busca-se responder as problemáticas:

- De que maneira podemos compreender alguns aspectos das relações socioeconômicas, políticas e educacionais e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano?
- Quais são as principais proposições dos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano com base no *compromisso global* expresso pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no período de 1990 a 2018?
- Quais são as principais correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018 com base no *compromisso global* dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?
- Por que entender a Ideologia do Capital Humano a partir das relações socioeconômicas, políticas e educacionais é parte fundante para a compreensão de suas correlações nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018?

1.4 PROCEDIMENTOS E JUSTIFICATIVAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

Os procedimentos de análise da pesquisa subdividem-se em: a) Compreender alguns aspectos das relações socioeconômicas, políticas e educacionais e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano; b) Analisar as principais proposições dos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) e as correlações com a Ideologia do Capital Humano a partir do *compromisso global* instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) expresso pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); c) Identificar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018 com base no *compromisso global* dos ODM e ODS.

Esse recorte temporal, especificamente da década de 1990, além do foco nas políticas curriculares brasileiras, justifica-se, por meio de Freitas (2018), pautando-se em Ravitch (2011), pela introdução de um movimento denominado “referências nacionais curriculares” que, assim como ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA), no mesmo período, pautaram-se em reformas para educação que incluíam privatizações, testes padronizados e medidas de responsabilização:

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018). (Freitas, 2018, p. 11).

Com base no que Freitas (2018) denomina de capital financeiro rentista, e que se aborda neste trabalho como sistema capitalista financeiro contemporâneo, fundamentar-se-á a análise desta pesquisa pelo *compromisso global* instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Observa-se uma tendência da racionalidade socioeconômica e política no âmbito mundial que elenca a pobreza como direcionamento de políticas, dentre elas as educacionais, que supostamente visam sua “superação” pela busca de capital humano.

Sobre as “políticas de desenvolvimento do milênio”, Motta (2007), a partir de contribuições sobre o capital social, apontou que essas estavam voltadas a operacionalizar a naturalização das consequências inerentes ao atual estágio do capitalismo globalizado, como pobreza, desemprego, precarização do trabalho e desigualdade social. Partindo de suas análises mais amplas, que consideram o contexto macroeconômico na definição de mecanismos hegemônicos de uma educação para o conformismo, foi possível observar, por exemplo, que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), presente no *compromisso global* dos ODS de 2015, já estavam presentes no *compromisso global* dos ODM. Por essas análises, sustenta-se que há correlações da Ideologia do Capital Humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018 que se dissimulam em “novidades” propositivas, mas

que se sustentam no processo de reformas neoliberais, dentre as quais o currículo, por meio do estabelecimento de políticas curriculares, tem ganhado destaque.

Uma breve pesquisa sobre o balanço de produções que se referem a análises das políticas curriculares no Brasil nos permitiu o aprofundamento das discussões propostas nesta pesquisa. No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), elencamos como critério o termo “política curricular brasileira”. O resultado vasto e amplo nos possibilitou observar que as pesquisas realizadas analisaram, de modo geral, as principais políticas curriculares brasileiras de forma exclusiva, ou seja, ora se enfatizou os PCN, ora as DCN e ora a BNCC. Constatamos, assim, a necessidade de uma análise que interligasse e pudesse expressar os sentidos de suas proposições como correlações com a Ideologia do Capital Humano. Por conseguinte, para a composição deste trabalho algumas pesquisas foram relevantes: Tavares (2002) analisou a centralização da política curricular efetivada pelo governo federal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Silva (2006) analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores pelo princípio da flexibilização e autonomia; Ribeiro (2021) analisou a caracterização político-pedagógica da BNCC no contexto da formação para o capital; Amâncio (2022) analisou, por meio do contexto da transformação do mundo do trabalho, a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) e examinou a BNCC como um dos dispositivos legais que dão sua organicidade¹⁸.

Por essas considerações, esta pesquisa se pauta na abordagem qualitativa como elemento de reflexão dos fenômenos sociais; bibliográfica, a partir das produções analíticas disponíveis, nas quais denominamos de fontes secundárias, que permitem o diálogo reflexivo com a hipótese e problemáticas propostas neste trabalho mediante alguns autores como: Chesnais (2005), Duménil (2005), Engels (2012), Gramsci (1982), Harvey (2013; 2014; 2016; 2018; 2019 e 2020), Lenin (2012), Marx (2003; 2007; 2008; 2016 – Livro I), Mészáros (2007; 2008; 2011a; 2011b; 2014 e 2021), e documental, posto que documento é história, portanto, é “[...] resultado de práticas sociais, bem como expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico” (Evangelista, 2012, p. 56).

¹⁸ Outros trabalhos também foram importantes. No entanto, nos reportaremos apenas a título de exemplo aos citados.

As fontes primárias são os documentos dos Organismos Internacionais como a UNESCO, Banco Mundial e OCDE¹⁹, que foram selecionados a partir de suas próprias bases de dados disponíveis em seus sites oficiais²⁰. Em um primeiro momento, o critério de seleção dos documentos foi definido pela relação que se estabelecia entre educação e Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) e educação e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Em um segundo momento, fez-se um estreitamento de documentos que no decorrer de nossas análises sintetizam as proposições dos principais fundamentos, estratégias e instrumentos que se correlacionam com a Ideologia do Capital Humano. Cabe aqui o esclarecimento das classificações empreendidas. Por fundamentos, entende-se que são os princípios e por isso a partiu-se da inquirição “(O quê?)”; por estratégia, compreendem-se os planos e planejamentos e, por isso, a indagação se voltou para “(Que tipos?)”; por instrumentos, assimilam-se os meios e procedimentos, de tal forma que se demandou o questionamento “(Como?)”.

Em um terceiro momento, como resultado do estreitamento anterior, chegou-se a algumas categorias de análise documental que reiteram as correlações com a Ideologia do Capital Humano: aprendizagem ao longo da vida; Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); redução e ou mitigação da pobreza; educação primária; educação secundária; boa governança; *accountability*; melhoria na aprendizagem; crescimento econômico e inclusivo; crise de aprendizagem; economia verde; Programa Internacional de avaliação de Estudantes – PISA; *rankeamento* e ou *ranking*; competências socioemocionais. Na medida do possível, essas análises buscaram articular as inquirições, indagações e questionamentos ao propósito do “(Por quê?)”.

Além disso, as classificações empreendidas não exclui a capacidade de ambos Organismos Internacionais exercerem a função de propositores de fundamentos, estratégias e instrumentos, mas indica uma certa diferenciação nas proposições, ou seja, a UNESCO, em suma, estabelece o direcionamento dos fundamentos e

¹⁹ Esses Organismos Internacionais foram selecionados devido a evidência de maior influência na América Latina (Argentina, Brasil Chile, Colômbia e México), observada no desenvolvimento do projeto de pesquisa “Trayectorias desde lo global a lo local en las políticas de evaluación educativa en América Latina: un estudio internacional en red”. Disponível em: <https://www.relleva.org/proyectos-relleva>. Acesso em: 25 abr. 2023.

²⁰ UNESCO Disponível em: <https://www.unesco.org/en>. Acesso em: 14 dez. 2022; BANCO MUNDIAL Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/home>. Acesso em: 14 dez. 2022; E OCDE Disponível em: <https://www.oecd.org/unitedstates/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

princípios para educação; o Banco Mundial se encarrega de elencar as estratégias, os planos e isso pode ser observado pela sua capacidade de financiamento como mecanismo mediador para justificar as orientações estratégicas²¹ nas áreas sociais; a OCDE incumbe-se de definir os meios pela instrumentalização, haja vista a relevância observada nas proposições educacionais para as avaliações, especialmente, as em larga escala.

Foram selecionados, nesta etapa, o total de vinte e nove documentos. Destacamos que as análises foram realizadas com as fontes originárias da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Sendo eles: “*Learning Throughout Life: challenges for the twenty-first century* (UNESCO, 2002); “*Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE)*” – (UNESCO, 2003); “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos” (UNESCO, 2009); “*Unesco TVET strategy 2016-2021: Report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference*” (UNESCO/UNEVOC, 2016); “*Sharing, learning, leading: the E-9 and SDG 4*” (UNESCO, 2017); “*Issues and trends in Education for Sustainable Development*” (UNESCO, 2018); “*Innovation in TVET*” (UNESCO/UNEVOC, 2019); “Educação para o desenvolvimento sustentável: um roteiro” (UNESCO, 2021); “*World Development Report 2004*” (World Bank, 2003); “*Atlas of Millennium Development Goals: Building a better world*” (World Bank, 2005); “*Improving the Odds of Achieving the MDGs*” (World Bank, 2011); “*Development Goals in an Era of Demographic Change*” (World Bank, 2016); “*Governance and the Law*” (World Bank, 2017a); “Um Ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017b); “*LEARNING: to realize education promise*” (World Bank, 2018a); “*The Human Capital Project*” (World Bank, 2018b); “*The changing nature of work*” (World Bank, 2019); “Investir em capital humano para uma recuperação resiliente: o papel das finanças públicas” (Banco Mundial, 2021); “*Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*” (OECD, 2000); “*Millennium Development Goals: Progress during the 1990s*” (OECD, 2003a); “*Development Co-operation: 2002 report*” (OECD, 2003b); “*Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology use and Educational performance in Pisa*” (OECD, 2010); “*Can we still Achieve the Millennium Development Goals? From Costs to Policies, Development Centre Studies*” (OECD, 2012); “*PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume*

²¹ Cf. Deitos (2005) e Reis (2015), dentre outros.

l): Student Performance in Mathematics" (OECD, 2013); "Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais" (OCDE, 2015a); "*Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*" (OECD, 2015b); "*Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*" (OECD, 2017); "*Competencias en Iberoamérica: análisis de PISA 2015*" (OECD, 2018); "*Working and Learning Together: rethinking human resource policies for schools*" (OECD, 2019); "*Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*" (OECD, 2021)²². Salientamos também que a ordem dos documentos aqui identificados não reflete, exatamente, a ordem das análises no decorrer da pesquisa.

Além dessas, outras fontes primárias também se fizeram necessárias na pesquisa, tendo em vista o foco nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018. Assim, tomamos como base os documentos oficiais do Estado brasileiro, pesquisados no site oficial ²³ do Ministério da Educação (MEC) que dizem respeito à implementação das políticas curriculares oficiais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no país, tais como: a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª série, de 1997; A Introdução dos PCN referente ao ensino de 5ª a 8ª série; os PCN do Ensino Médio,

²² Tradução para a Língua Portuguesa: "Aprendizagem ao longo da vida: desafios para o século XXI" (UNESCO, 2002); "Projeto Regional de Indicadores Educacionais (PRIE)" (UNESCO, 2003); "Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos" (UNESCO, 2009); "Estratégia UNESCO TVET 2016-2021: Relatório da conferência virtual UNESCO-UNEVOC" (UNESCO/UNEVOC, 2016); "Compartilhando, aprendendo, liderando: o E-9 e o ODS 4" (UNESCO, 2017); "Questões e tendências na Educação para o Desenvolvimento Sustentável" (UNESCO, 2018); "Inovação em TVET" (UNESCO/UNEVOC, 2019); "Educação para o desenvolvimento sustentável: um roteiro" (UNESCO, 2021); "Relatório de Desenvolvimento Mundial 2004" (Banco Mundial, 2003); "Atlas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Construindo um mundo melhor" (Banco Mundial, 2005); "Melhorando as chances de alcançar os ODMs" (Banco Mundial, 2011); "Metas de Desenvolvimento em uma Era de Mudança Demográfica" (Banco Mundial, 2016); "A Governança e a lei" (Banco Mundial, 2017a); "Um Ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil" (Banco Mundial, 2017b); "Aprendizagem: realizar a promessa da educação" (Banco Mundial, 2018a); "O Projeto Capital Humano" (Banco Mundial, 2018b); "A natureza em mudança do trabalho" (Banco Mundial, 2019); "Investir em capital humano para uma recuperação resiliente: o papel das finanças públicas" (Banco Mundial, 2021); "Medindo o conhecimento e as habilidades dos estudantes: Avaliação PISA 2000 de leitura, matemática e literacia científica" (OCDE, 2000); "Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Progresso durante a década de 1990" (OCDE, 2003a); "Cooperação para o Desenvolvimento: Relatório de 2002" (OCDE, 2003b); "Os novos aprendizes do milênio estão obtendo boas notas? Uso da tecnologia e desempenho educacional no Pisa" (OCDE, 2010); "Ainda podemos alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio? Dos custos às políticas, Estudos do Centro de Desenvolvimento" (OCDE, 2012); "Resultados do PISA 2012: O que os estudantes sabem e podem fazer (Volume I): Desempenho dos estudantes em matemática" (OCDE, 2013); "Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais" (OCDE, 2015a); "Habilidades para o Progresso Social: o poder das habilidades sociais e emocionais" (OCDE, 2021).

²³ Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Disponível em: 25 jun. 2023.

de 2000; bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e os Pareceres²⁴ e Resoluções²⁵ que deram início a sua constituição no que se refere a etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998; Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998; Parecer CNE/CEB nº 24/2004, aprovado em 15 de setembro de 2004; Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010; Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010; Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998; Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998; Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011; Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012; Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018; Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018). Além da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2017 e BNCC do Ensino Médio, de 2018, e os principais Pareceres e Resoluções que instituíram sua demanda em âmbito nacional: Parecer CNE/CP nº 15/2017; Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; Parecer CNE/CP nº 15/2018; Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Totalizando 21 documentos.

As etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram selecionadas devido a ênfase observada no *compromisso global* tanto dos ODM, enfatizando a educação primária, semelhante a etapa do Ensino Fundamental brasileiro, quanto dos ODS que continuam com o objetivo da educação primária, mas se somam aos objetivos em relação ao ensino secundário²⁶, etapa referente ao Ensino Médio no Brasil.

²⁴ De acordo com o Congresso Nacional, o Parecer é compreendido por meio de uma comissão que se pronuncia sobre qualquer matéria sujeita a seu estudo, aprovado pelo plenário da comissão. Na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o parecer de comissão pode concluir pela apresentação de uma proposição, como, por exemplo, um projeto de resolução. Há também o Parecer de Relator que é definido como a opinião do relator sobre a conveniência da aprovação ou da rejeição da matéria. (Congresso Nacional, 2023).

²⁵ De acordo com o Congresso Nacional, a Resolução é uma norma jurídica que regula matérias da competência privativa da Casa Legislativa ou do Congresso Nacional, de caráter político, processual, legislativo ou administrativo. (Congresso Nacional, 2023).

²⁶ “4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.” (ONU, 2023).

1.5 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES

A primeira seção é introdutória e apresenta os elementos teórico-metodológicos da pesquisa.

A segunda seção compreende alguns aspectos das relações socioeconômicas, políticas e educacionais e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano. Para tanto, utilizaremos, ainda que brevemente, os fundamentos originais da teoria do capital humano, bem como a conceitualização definida por Harvey (2018) sobre o Estado-finanças, a fim de entendermos algumas determinações que configuram a proposição formativa do capitalismo contemporâneo.

A terceira seção analisa as principais proposições dos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) e as correlações com a Ideologia do Capital Humano a partir do *compromisso global* instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) expresso pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para educação. Esta análise considera a ONU como uma das principais organizações representativas globais de expressão da racionalidade política e socioeconômica das ideias mestras das orientações e diretrizes educacionais que, por sua vez, tornam-se referência para os Organismos Internacionais fundamentarem, bem como promoverem estratégias e instrumentos por meio de proposições que possuem correlações com a Ideologia do Capital Humano.

A quarta seção identifica as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais no país do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018 e constata a relação que essas estabelecem a partir dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) analisados anteriormente. Reiteramos que não há a condição de vítima ou imposição das proposições apresentadas, mas interesses que se expressam em mediações conflituosas e contraditórias em relação aos aspectos socioeconômicos, políticos e ideológicos que configuram a relação dialética entre externo e interno e *vice-versa*.

Nas conclusões buscamos sintetizar e recuperar principais aspectos das discussões desenvolvidas e suscitar encaminhamentos para novas investigações.

2 ALGUNS ASPECTOS DAS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS: ESTADO-FINANÇAS E AS SUAS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO

Nesta seção consideramos a composição do Estado-finanças como principal aparato para a compreensão de alguns aspectos das relações socioeconômicas, políticas e educacionais e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano. Entendemos por relação aquilo que se vincula e possibilita a **conexão** entre partes. Já as correlações implicam no entendimento que **associa** a Ideologia do Capital Humano às formas de relações mediadas a partir de um consenso estatal produzido pela lógica do Estado-finanças. Eagleton (2019) ao analisar as considerações de Gramsci sobre a *hegemonia*, afirma:

[...] O Estado burguês recorrerá à violência direta se for obrigado, mas, ao fazê-lo arrisca-se a sofrer uma perda drástica de credibilidade ideológica. É preferível, no todo, que o poder permaneça convenientemente invisível, disseminando por toda a textura da vida social e, assim “naturalizado” como costume, hábito, prática espontânea. [...] (Eagleton, 2019, p. 131).

Do mesmo modo, consideramos que o Estado-finanças dispõe de “práticas espontâneas” para a manutenção e reprodução do *status quo* social. Além disso, compreendemos, assim, que o termo “correlações” envolve um determinado grau de associação que não é possível de ser expresso, nesta pesquisa, de forma quantitativa e meramente causal. Por isso, empregamos o que nomeamos de *correlações com a Ideologia do Capital Humano* para expressar a influência de relações complexas (socioeconômicas, políticas e ideológicas) nas proposições educacionais.

De forma ampla, entendemos que presença das relações e correlações estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo, influenciadas por contextos históricos e sociais específicos. Este é o ponto de partida se consideramos que há movimento histórico e contraditório.

2.2 ALGUNS ASPECTOS DAS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS, POLÍTICAS E IDEOLÓGICAS DO ESTADO-FINANÇAS

A composição do Estado-finanças, segundo Harvey (2018), é o conceito central para compreender as relações sociais do capital no século XXI. Primeiro, ao analisarmos o Estado-finanças partimos do entendimento de capital como valor em movimento. Esse pressuposto considera que o capital como valor em movimento possui um sistema de circulação de dinheiro, mercadorias e trabalho assalariado. Antes, todavia, é preciso lembrar que valor é tempo de trabalho socialmente necessário e o dinheiro é a expressão representativa de parte desse valor. Faz-se necessário para esta afirmação a diferenciação de dois ciclos de circulação: O primeiro, representado pelo ciclo $M - D - M$ e o segundo, representado pelo ciclo $D - M - D$, sendo M = mercadoria e D = dinheiro. Nas palavras de Marx (2016):

A forma imediata da circulação de mercadorias é $M - D - M$, conversão de mercadoria em dinheiro e reconversão de dinheiro em mercadoria, vender para comprar. Mas ao lado dessa forma encontramos uma segunda, especificamente diferente: a forma $D - M - D$, conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. O dinheiro que se movimenta de acordo com esta última circulação transforma-se em capital, vira capital e, por sua destinação, é capital. (Marx, 2016, p. 177-178 – Livro I).

Com isso, nem todo dinheiro é capital²⁷, ou seja, em um sistema monetário bem desenvolvido o capitalista se apropria de certa quantia de dinheiro para ser usado como capital e adquire como mercadoria a força de trabalho e os meios de produção (Harvey, 2018), assim, “[...] O dinheiro só pode circular como capital quando a força de trabalho, com a capacidade de produzir mais valor do que ela própria possui, está disponível como uma mercadoria” (Harvey, 2011, p. 337). Porém, “[...] repare que o capitalista não compra o trabalhador (isso seria escravidão), e sim o uso da força de trabalho do trabalhador por um período fixo de tempo (por uma jornada diária de oito horas, por exemplo).” (Harvey, 2018, p. 21).

O trabalho assalariado é uma das fontes constituintes da contradição entre capital e trabalho, além de ser a base para a reprodução do sistema capitalista. O uso da força de trabalho para a produção de mais-valor concentra o ideal de justiça com base na propriedade privada, tendo em vista que o trabalhador assalariado recebe

²⁷ Lembremos que “[...] O dinheiro que é apenas dinheiro se distingue do dinheiro que é capital, através da diferença na forma de circulação.” (Marx, 2016, p. 177 – Livro I).

uma parcela de dinheiro pela venda de sua força de trabalho, ao mesmo tempo em que garante a produção de excedente na forma de lucro para a reprodução do sistema capitalista, isto é “[...] para que o capital seja criado e reproduzido, os trabalhadores devem criar mais valor do que recebem. O capital embolsa como lucro esse valor criado e pode acumulá-lo cada vez mais como concentração de poder financeiro.” (Harvey, 2016, p. 68). Essa é a concepção definida por Marx (2016):

[...] A forma completa desse processo é, por isso, $D - M - D'$, em que $D' = D + \Delta D$, isto é, igual à soma de dinheiro originalmente adiantada mais um acréscimo. A esse acréscimo ou o excedente sobre o valor primitivo chamo de mais-valia (valor excedente). O valor originalmente antecipado não só se mantém na circulação, mas nela altera a própria magnitude, acrescenta uma mais-valia, valoriza-se. E este movimento transforma-o em capital. (Marx, 2016, p. 181 – Livro I).

O mais-valor constitui a parte do trabalho social alienado, pois ao produzirem determinada mercadoria, também produzem um valor excedente que se caracteriza como parte alienada de seu trabalho. Logo, na produção de mercadorias já está assegurada a dominação do capital sobre o trabalho. As relações sociais da sociedade capitalista são mediadas pela forma de produção e reprodução do capital, que se ampara numa relação de produção social desigual marcada pela produção concomitante de valor, valor de uso e valor de troca. Segundo Marx (2016, p.112-113 – Livro I) “[...] A partir desse momento, consolida-se a dissociação entre a utilidade das coisas destinadas à satisfação direta das necessidades e a das coisas destinadas à troca. Seu valor de uso dissocia-se do seu valor de troca [...]”. Para sintetizar:

Inicialmente, a mercadoria é um objeto que, a partir de suas propriedades materiais, tem a propriedade de satisfazer as necessidades do homem. Essa característica é conhecida como valor de uso. Por outro lado, a mercadoria também tem a propriedade de poder ser trocada por mercadorias distintas de si própria ou, em outras palavras, de comprar outras mercadorias. A essa característica chamou-se valor de troca. (Carcanholo, 1998, p. 18).

Ambos são autônomos e interdependentes na relação social de domínio capitalista. Desse modo, referindo-se à mais-valia:

[...] A produção capitalista tem um duplo caráter: Implica não apenas a produção de mercadorias materiais para o uso, mas também a produção de mais-valor para o benefício capitalista. No fim do dia, os capitalistas se importam apenas com o mais-valor que será realizado na forma de lucro monetário. São indiferentes às mercadorias que produzem. Se há mercado para gás venenoso, eles produzirão gás

venenoso. Esse momento na circulação do capital abarca não apenas a produção de mercadorias, mas também a produção e reprodução de classe entre capital e trabalho na forma de mais-valor. (Harvey, 2018, p. 23-24).

A mais-valia é obtida pelo mais-valor absoluto e mais-valor relativo. Assim, com base em Marx (2016), Harvey (2018) relembra:

[...] o primeiro depende da extensão da jornada de trabalho além do necessário para reproduzir o valor equivalente da força de trabalho; a teoria do mais-valor relativo explica o dinamismo tecnológico e organizacional inerente a um modo de produção capitalista organizado com base em uma concorrência intercapitalista. (Harvey, 2018, p. 36).

A dominação da classe capitalista apoia-se em parte no trabalho social alienado mediante a posse do mais-valor absoluto e mais-valor relativo. Além disso, a relação de dominação de uma classe sobre a outra é garantida pelo “[...] Estado e a lei como árbitros, reguladores ou executores.” (Harvey, 2016, p. 69). Ainda, segundo Harvey (2018), o Estado

[...] garante, por exemplo, a base legal e jurídica da governança capitalista e de suas instituições de mercado, além de assumir funções regulatórias no que diz respeito a políticas trabalhistas (duração da jornada de trabalho e outras regulamentações trabalhistas), dinheiro (cunhagem e moedas fiduciárias) e arcabouço institucional do sistema financeiro. (Harvey, 2018, p. 28).

O sistema orgânico do capital consiste em subordinar as relações sociais ao sistema de expansão espiral do capital nas formas de sociabilidade que promove. Vale lembrar, segundo Marx (2016): “O valor se torna valor em progressão, dinheiro em progressão e, como tal, capital. Sai da circulação, entra novamente nela, mantém-se e multiplica-se nela, retorna dela acrescido e recomeça incessantemente o mesmo circuito.” (Marx, 2016, p. 185 – Livro I). Temos, portanto, $D - D'$, dinheiro que gera dinheiro.

Por isso, o Estado, como estrutura de legitimação de classes, torna-se responsável por amortecer as crises causadas pelas limitações sistêmicas do capital de livre mercado. No capitalismo contemporâneo o Estado é o alicerce do sistema financeiro, assim, sua estrutura funcional é estabelecida pelo nexos Estado-finanças, que segundo Harvey (2016), consiste numa mistura de atividade privada e ação estatal por meio de Bancos Centrais, Tesouros Nacionais e Ministérios da Fazenda.

A organicidade do sistema capitalista financeiro contemporâneo pode ser compreendida pelos eventos críticos pelo qual passou no decorrer do século XX²⁸, em razão de o capital ser obrigado, segundo Mészáros (2007), a responder a crises cada vez mais amplas, de modo que a principal solução para tais foi e continua sendo a recorrência a ação apaziguadora e mantenedora do Estado como atenuante das consequências do livre mercado. Para o autor vivemos em uma época de crise histórica sem precedentes e não estamos enfrentando uma crise cíclica, mas uma crise estrutural do capital e “[...] como tal, essa crise afeta - pela primeira vez na história – a totalidade da humanidade e, a fim de que a humanidade sobreviva, demanda mudanças fundamentais no modo de controle do metabolismo social.” (Mészáros, 2007, p. 55).

A crise estrutural do capitalismo contemporâneo é definida por Mészáros (2007) como a intensificação da crise estrutural do capitalismo global dos anos de 1967 a 1970. Contudo, é necessário diferenciar o que autor denomina de crise periódica/conjuntural de crise estrutural. A primeira se caracteriza como uma crise que pode ser mais ou menos resolvida com êxito dentro do quadro de referência socialmente estabelecido, já a segunda se refere a uma crise fundamental que afeta integralmente o quadro de referência socialmente estabelecido e se manifesta em quatro aspectos principais, a saber: pelo seu caráter universal; pelo alcance global; pela escala de tempo permanente; e pelo seu modo progressivo²⁹.

O aprofundamento da crise estrutural do capital tem como desfecho o delineamento do novo padrão de desemprego crônico. De acordo com Mészáros (2011a), esse novo padrão atinge também os países capitalistas altamente desenvolvidos e não se limita mais somente aos países considerados “subdesenvolvidos”³⁰.

A crise estrutural do capital se intensifica a partir do aprimoramento do sistema capitalista financeiro contemporâneo, especialmente a partir da crise estrutural do capital a partir de 1970. O sistema de crédito, por exemplo, é um produto do capital para lidar com as próprias contradições internas do capitalismo (Harvey, 2013). Sua função é possibilitar a circulação do capital e o Estado-finanças é o que assegura aos

²⁸ A Grande Depressão de 1929 - demarcada especialmente pela quebra da bolsa de valores de Nova York; Crise de 1970- associada a desregulamentação do sistema monetário internacional e os choques petrolíferos entre 1973 e 1979.

²⁹ Cf. Mészáros (2021).

³⁰ Expressão utilizada por Mészáros (2011a).

bancos e instituições financeiras a possibilidade do lucro por meio do capital portador de juros. É por isso que

Bancos e instituições financeiras trabalham com dinheiro como mercadoria e não com produção de valor. Empréstam para o que dê uma taxa de lucro maior, não necessariamente para atividades produtivas: se for possível obter lucro da especulação imobiliária, os bancos concederão empréstimos para a compra de terrenos e imóveis (como fizeram no atacado entre 2001 e 2007 nos Estados Unidos.) (Harvey, 2018, p. 48-49).

O fortalecimento do sistema espiral de expansão do capital pautado no capital portador de juros foi impulsionado após o fim do acordo *Bretton Woods*³¹, criado em julho de 1944 e com o fim em 1973 (Trevisan, 2004). Assim, segundo Brettas (2020) as bases das mudanças que se desdobram a partir dos anos de 1970, como a reestruturação produtiva, a intensificação dos fluxos financeiros e o crescimento da importância do capital portador de juros são indispensáveis para o debate acerca do capital financeiro³².

O capital portador de juros possibilita o capital fictício em circulação. Logo, sua função especulativa atinge o fetiche supremo nos moldes do sistema financeiro, pois o dinheiro, expressão ou representação do valor, é fetichizado pela aparente capacidade de ser usado como mercadoria para fazer mais dinheiro.

O sistema capitalista financeiro contemporâneo foi intensificado e fortalecido pela dinâmica da reestruturação produtiva do capital de 1970 e sua consequente ideologia pautada na desregulamentação e privatização para eliminação dos entraves burocráticos que, de acordo com seus defensores, impediam a livre concorrência de mercado. Para Harvey (2014), a virada neoliberal consagrada por Thatcher, no Reino Unido, e Reagan nos Estados Unidos da América (EUA) a partir de 1979, exerceu forte influência ideológica para a consolidação de uma ordem política e socioeconômica considerada “natural”³³.

³¹ Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, ela institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar, razão pela qual a política econômica dos EUA centralizaria a criação de liquidez e forjaria as condições da expansão e da internacionalização do capital estadunidense. Criaram-se organizações financeiras de tipo multilateral que expressavam a desigualdade de poder configurada no sistema internacional. (Pereira, 2012, p. 395).

³² A autora trabalha com o conceito definido por Lenin (2012) e Hilferding (1985) sobre “capital financeiro”.

³³ Contudo, é o Chile o primeiro laboratório neoliberal ainda sob a sangrenta ditadura de Pinochet (1973 – 1990).

Levando em conta as práticas sistêmicas relativas ao sistema capitalista financeiro contemporâneo, Harvey (2014), considera difícil conciliá-las de forma completa à ortodoxia neoliberal, pois

[...] Os Estados neoliberais tipicamente facilitam a difusão da influência das instituições financeiras por meio da desregulação, mas também é muito comum que garantam a todo o custo a integridade e a solvência de tais instituições. Esse compromisso deriva em parte (legitimamente em algumas versões da teoria neoliberal) de usarem o monetarismo como base da política estatal – a integridade e a solidez da moeda são um pilar central dessa política. Mas isso significa, paradoxalmente, que o Estado neoliberal não pode tolerar fracassos financeiros de grande monta mesmo quando as instituições financeiras que tomaram as más decisões. (Harvey, 2014, p. 83).

A ortodoxia neoliberal de não intervenção estatal e livre concorrência para o mercado se torna uma prática paradoxal, na medida em que a atuação do sistema capitalista financeiro contemporâneo tem recorrido ao Estado para evitar fracassos financeiros. É por isso que o nexos Estado-finanças (Harvey, 2011) é crucial para a manutenção e reprodução do sistema capitalista.

A redefinição dos arranjos institucionais capitalistas delineados a partir de 1970 possibilitou a abertura do comércio mundial para nova dinâmica do sistema capitalista financeiro contemporâneo. Nessa conjuntura, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) demarcam a nova dinâmica internacional como credores de empréstimos aos países considerados economicamente dependentes³⁴ em relação aos países considerados avançados.

O neoliberalismo não pode ser entendido como uma mera abstração da realidade. É, antes, a possibilidade de ascensão do capital sob novas formas de sociabilidade influenciado, especialmente, pelo poder do capital financeiro. Para Duménil e Lévy (2005):

A finança tira partido da crise estrutural da década de 1970. A forte desaceleração do crescimento, o aumento da instabilidade macroeconômica (a sucessão de aquecimentos e recessões), o crescimento do desemprego e da inflação acumulativa não puderam ser vencidos pelas políticas keynesianas de reativação da economia, que foram provadas ao longo das décadas anteriores. O problema era

³⁴ Parte-se da compreensão da Teoria Marxista da Dependência (TMD), que “[...] percebe o sistema capitalista mundial como uma ordem hierárquica, na qual uma pequena minoria de países (pioneiros do desenvolvimento capitalista) condiciona e subordina a grande maioria que, posteriormente, foi sendo incorporada. [...] concebe o sistema capitalista mundial a partir da estrutura e da dinâmica econômico-social e política dos países subordinados [...]” (Filgueiras, 2018, p. 519).

de outra natureza: a crise estrutural resultava de uma queda gradual da taxa de lucro nos principais países capitalistas desenvolvidos, mais ou menos desde os anos 60. (Duménil; Lévy, 2005, p. 89).

A atuação do sistema capitalista financeiro contemporâneo demarca o segundo período de hegemonia financeira³⁵ e o neoliberalismo define uma fase específica para a conjuntura do poder financeiro, principalmente em relação aos países centrais da economia capitalista. Instituições como o Banco Mundial e FMI foram os condutores da liberalização e desregulamentação econômica dos países periféricos, como o Brasil.

Na década de 1980 os empréstimos concedidos aos países, especialmente aos países da América Latina, mediante os credores do capitalismo central, como o FMI e Banco Mundial, foi contraída por regimes ditatoriais³⁶ e

Os créditos foram destinados prioritariamente à construção de megaprojetos energéticos ou de infraestrutura (barragens, centrais térmicas, oleodutos, estradas, vias férreas...) muitas vezes inadequados e megalomaniacos, que foram chamados de “elefantes brancos”. (Millet; Toussaint, 2006, p. 56).

A neoliberalização dos países economicamente dependentes, dentre eles o Brasil, concentrou-se na forma de dívida como trampolim de medidas de ajustes fiscais, que podemos analisar como medidas adotadas pelo Estado-finanças (Harvey, 2011) em benefício de instituições financeiras por meio de dívidas externas (contraídas de um credor externo) públicas e privadas. A ênfase neste trabalho será dada ao processo de endividamento que pode ser considerado como um *sistema da dívida* (Fattorelli, 2013). Um dos processos de compreensão do *sistema da dívida* pode ser expresso, referindo-se à dívida externa pública, da seguinte forma:

A dívida externa pública decompõe-se em três partes, de acordo com a natureza dos credores: a parte multilateral, quando o credor é uma instituição multilateral como o FMI ou o Banco Mundial; a parte bilateral, quando o credor é um outro Estado; a parte privada, quando o credor é uma instituição privada como um banco, ou quando provêm dos mercados financeiros. (Millet; Toussaint, 2006, p. 43).

³⁵ O primeiro período foi definido por Lenin (2012), referindo ao século XX como ponto de virada do velho capitalismo para o novo.

³⁶ Guatemala, Paraguai, Argentina, Brasil, Peru, Uruguai, Chile, República Dominicana, Nicarágua, Bolívia.

Entretanto, sabemos que dívida externa e interna, apesar de distintas, acabam se fundindo e, muitas vezes, confundindo-se em um processo único na qual Fattorelli (2013) denomina de *sistema da dívida*. Algumas inferências, a partir de Harvey (2017) são possíveis de serem relacionadas a esse processo. Para o autor, a precondição do funcionamento do sistema capitalista financeiro contemporâneo consiste em considerar que crédito e dívida são fundamentais para a acumulação de capital. A consequência dessa exacerbação financeira são as formações de bolhas especulativas que “explodem” e causam crises financeiras e comerciais. Podemos inferir que os fundamentos do *sistema da dívida* (Fattorelli, 2013) estão ancorados ao mecanismo de reprodução do sistema capitalista financeiro contemporâneo, pois para a autora: “A dívida pública não é algo isolado, mas sim uma engrenagem fundamental do modo de acumulação capitalista, operando como um Sistema”. (Fattorelli, 2013, p. 40).

Uma das consequências da configuração do sistema capitalista financeiro contemporâneo para os Estados dos países economicamente dependentes, como o Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, foi atender a uma política rigorosa de ajustes fiscais, o que ocasionou na “[...] redução máxima das despesas públicas na área da educação, da saúde, da manutenção das infraestruturas, do investimento público nas atividades geradoras de emprego, da habitação, para não falar da pesquisa e da cultura.” (Millet; Toussaint, 2006, p. 44). Nesse contexto, passa a ser comum a utilização, na implementação das políticas estatais de consenso, os conceitos de eficiência e eficácia para o gerenciamento dos recursos públicos.

A noção de eficiência e eficácia para o gerenciamento dos recursos públicos é enaltecida na medida em que a crise estrutural de 1970 encaminha a abertura do processo de “servidão” por dívida, ou seja, os países endividados entraram no círculo vicioso de adquirir mais dívida, por meio, principalmente, do FMI e do Banco Mundial, a fim de reembolsar os credores do capitalismo central. Esse processo denominado por Harvey (2018) não retira o papel ativo da burguesia local nas negociações de suas relações de dependência, mas o autor aponta que há uma sofisticação financeira como uma tendência mundial que afeta também a vida da população. Nas palavras de Harvey (2018):

[...] Os fluxos de dinheiro de crédito, aquela forma de antivalor que o próprio capital cria, cresceram enormemente desde a década de 1970. A princípio esses fluxos lubrificam as atividades no próprio campo da

distribuição. Este último, porém, aparece cada vez mais como um buraco negro que engole uma massa de valor em nome do resgate de dívidas, sem nenhuma garantia de que ressurgirá. A prática de empréstimos interbancários está mais em alta do que nunca, assim como os intercâmbios entre instituições financeiras e bancos centrais. Há muito tempo os bancos vêm concedendo empréstimos a governos, respaldando-se no poder do Estado de cobrar impostos. Reciprocamente, o poder de tributação do Estado é utilizado para socorrer os bancos em apuros. Não há a menor esperança de que as crescentes dívidas nacionais dos grandes Estados caduquem juridicamente. Mas fluxos significativos de receitas tributárias para o pagamento de dívidas são normalizados no campo da distribuição. Boa parte da demanda efetiva derivada de despesas estatais, por outro lado, consiste em capital fictício (antivalor) gerado no sistema de crédito e emprestado ao Estado. As reivindicações sobre a produção futura de valor crescem infinitamente. Crédito de consumo (parte dele do tipo predatório) é disponibilizado a todos (inclusive trabalhadores e estudantes) e normalmente aumenta à medida que circula. A fantasia de uma “ilimitabilidade imaginária” no consumo é avidamente perseguida. O crédito escoia para proprietários fundiários e imobiliários. Alimenta a especulação com aluguéis e outros valores de ativos que, em seguida, ganham o poder de aumentar magicamente e sem limite. Comerciantes e industriais contraem empréstimos mesmo diante do robusto poder do antivalor, que pode vir a destruí-los no futuro. [...] (Harvey, 2018, p. 176).

Esse processo pode ser analisado, por exemplo, pelo desencadeamento na chamada crise da dívida, pois os países, com destaque para os da América Latina, que adquiriram empréstimos dos credores do capitalismo central, endividaram-se mediante os empréstimos concedidos que por sua vez aumentavam pela taxa de juros ascendente fixada pelo Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos (FED) sob a presidência de Paul Adolph Volcker³⁷:

[...] Paul Volcker, diretor da Reserva Federal dos Estados Unidos, decidiu um forte aumento das taxas de juros norte-americanas. Para todos os detentores de capital, tornou-se de repente muito interessante investi-lo nos Estados Unidos, porque os ganhos seriam maiores. [...] Os capitais de investidores de todo o planeta afluíram para os Estados Unidos. No resto do mundo, as taxas de juros acompanharam a curva ascendente como resultado da ação norte-americana. As consequências foram terríveis. (Millet; Toussaint, 2006, p. 62).

A resposta no plano macroeconômico, foi a elaboração do Consenso de Washington para a América Latina em 1989, adotado pelos respectivos Estados, que circunscreveram as reformas necessárias para que os países economicamente

³⁷ Foi um economista e ex-presidente do Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos durante os governos de Jimmy Carter (1977-1981) e Ronald Reagan (1981-1989).

dependentes se integrassem na “nova” economia mundial. Essas reformas resumiam-se em:

[...] disciplina fiscal; uma mudança nas prioridades para despesas públicas; reforma tributária; liberalização do sistema financeiro; uma taxa de câmbio competitiva; liberalização comercial; liberalização da entrada do investimento direto; privatização das empresas estatais; desregulamentação; direitos da propriedade assegurados. (Williamson, 2003, p. 1).

As reformas de ordem macroeconômica propostas pelo Consenso de Washington em 1989 tinham o objetivo formal de combater as crises desencadeadas pelo desenvolvimento da dívida dos países considerados economicamente dependentes em relação aos países centrais do capitalismo. No entanto, as propostas reformadoras constituíam-se numa espécie de “armadilha” da dívida, uma vez que a suposta “ajuda” externa fornecida, principalmente pelo FMI, ocorreria a partir do cumprimento das normas estabelecidas no Consenso de Washington em 1989. A “ajuda” externa só aconteceria mediante o cumprimento das propostas reformadoras. Para exemplificar:

[...] A multiplicação por três e mesmo por quatro das taxas de juros, pelas quais as somas emprestadas deveriam ser reembolsadas, precipitou a crise da dívida do Terceiro Mundo, cujo primeiro episódio foi a crise mexicana de 1982. Nos países chamados “em desenvolvimento” (PED) ou “de industrialização recente” (new industrializes countries, NIC), a dívida tornou-se uma força formidável que permitiu que se impusessem políticas ditas de ajuste estrutural e se iniciassem processos de desindustrialização em muitos deles. A dívida levou a um forte crescimento da dominação econômica e política dos países capitalistas centrais sobre os da periferia. (Chesnais, 2005, p. 40)³⁸.

Após o receituário do Consenso de Washington em 1989, o México, em 1994, demonstrou as primeiras consequências desastrosas da política neoliberal por meio de uma crise conjuntural econômica caracterizada pela especulação financeira e fuga de capitais, processo semelhante ocorreu também em 1997 com a crise financeira Asiática. Após a eclosão de crises no sistema capitalista financeiro, alguns autores como Stiglitz (2020) elaboraram, na época, uma crítica ao “fundamentalismo de

³⁸ O autor Chesnais (2005) trabalha com os conceitos de “países em desenvolvimento” ou de “industrialização recente” para se referir aos países considerados periféricos em relação aos países capitalistas centrais. Neste trabalho, no entanto, tomar-se-á por análise o conceito de “países economicamente dependentes”, pois, a partir deste conceito, considera-se a condição de dependência das sociedades periféricas como um desdobramento próprio da lógica de funcionamento da economia capitalista mundial. (Carcanholo, 2013).

mercado”. As críticas avultaram propostas de adequações dentro da própria ordem econômica e ideológica dos setores financeiros. Um importante agente do período, segundo Pereira (2015), foi James D. Wolfensohn, presidente do Banco Mundial de 1995 a 2005, pois

Em abril de 1998, Wolfensohn declarou que o CW havia terminado. Segundo ele, embora continuasse imprescindível a manutenção de políticas “já provadas”, impunha-se uma “nova” agenda, centrada na promoção da “inclusão social” e da “participação”, focadas na educação básica e na saúde primária. Por outro lado, em meio aos debates, o próprio Williamson (1998) revisou o CW, insistindo na sua replicação, mas acrescentando a necessidade de “fortalecer as instituições” (por exemplo, banco centrais independentes, comissões orçamentárias insuladas etc.) e “melhorar a educação básica” (Pereira, 2015, p. 480).

Estabelecia-se, assim, a proposta de um Pós-Consenso de Washington, que se fundamenta na recomendação de um Estado catalisador das “falhas do mercado”. Isto pode ser observado pelo documento divulgado pelo Banco Mundial (1997), no qual James D. Wolfensohn escreveu o prefácio se dedicando a destacar a “efetividade do papel do Estado”:

[...] Longe de sustentar um enfoque minimalista do Estado, esses exemplos demonstram que o desenvolvimento requer um Estado efetivo, que desempenhe papel catalisador e facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privadas e dos indivíduos. (Banco Mundial, 1997, p. III)

Porém, ao contrário do que acreditavam os defensores da regulação de mercado, as práticas neoliberais continuaram a evidenciar a irracionalidade econômica por meio de colapsos e *crash*³⁹ no sistema financeiro contemporâneo pautado, especialmente, na negociação de hipotecas *subprime*⁴⁰, como se observou na crise conjuntural de 2008 iniciada nos EUA. Segundo Harvey (2020):

³⁹ O termo é utilizado para fazer referência aos colapsos financeiros.

⁴⁰ O termo faz referência à modalidade de crédito de alto risco que o setor imobiliário norte-americano utilizou como meio de alavancagem no setor financeiro. Sobre isso: “A crise que se iniciou no mercado imobiliário *Subprime* no terceiro trimestre de 2008 atingiu seu ponto mais agudo e entrou para a história como a pior recessão desde 1948, superando em 0,7 ponto percentual a queda do Produto Interno Bruto (PIB) registrada na recessão de 1982, causada pela política de juros altos de Paul Volker. Apesar da severidade da recessão observada nos dois últimos trimestres de 2008 e dois primeiros de 2009, que garantiu essa desafortunada marca histórica à crise das hipotecas *subprime*, muitos previam consequências ainda mais profundas, dada a gravidade de seus impactos no mercado financeiro americano. Entretanto, uma intervenção maciça do governo americano, aí incluindo o Federal Reserve (Fed), foi capaz de conter a crise e reduzir bastante seu impacto em termos de produto e emprego.” (Bastos; Mattos, 2011, p. 172).

As explosões e os colapsos dos mercados imobiliários são, claramente, fenômenos indissociáveis dos fluxos financeiros especulativos, e essas explosões e esses colapsos produzem graves consequências para a macroeconomia em geral, bem como toda sorte de efeitos de externalidade no que diz respeito a esgotamento de recursos e degradação ambiental. (Harvey, 2020, p. 319).

As práticas corrosivas do neoliberalismo em ação reacenderam a proposição da reconfiguração política e econômica a partir da proposta de neo-desenvolvimentismo/novo desenvolvimentismo com associação de mercado e práticas de ação estatal intervencionista. Uma “nova” pragmática é estabelecida no anseio de fantasiar as consequências destrutivas da crise estrutural do capital manifestada em crises episódicas e conjunturais, entendidas apenas como falhas sistêmicas.

Na mesma direção, mas com características diferentes, o ressurgimento do social-liberalismo também assume a característica de um capital menos agressivo, mais democrático e pontual na recuperação de suas próprias falhas. Para Castelo (2013):

Em linhas gerais, o social-liberalismo reconhece que o mercado, apesar de suas falhas pontuais e episódicas, ainda é a melhor forma já inventada na história de organização social para a produção da riqueza. Suas falhas, principalmente no tocante à má distribuição e à destruição ambiental, tendem a se agravar em momentos de crise, o que requer uma regulação estatal efetiva. O Estado social-liberal é, portanto, convocado a ter uma atuação ativa nas expressões mais explosivas da “questão social”, tais como a pobreza, a degradação ambiental, doenças contagiosas, violência etc. [...] (Castelo, 2013, p. 121).

O ajuste nas formas de controlabilidade do capital são constituintes do seu desenvolvimento contraditório. De acordo com Castelo (2013), a tentativa de humanizar os efeitos da globalização sustenta a preservação da essência neoliberal, que concentra e agudiza os lucros dos monopólios capitalistas pela financeirização da economia, reestruturação produtiva e precarização do trabalho. Por isso, o cerne da dominação política e econômica dos países periféricos em relação aos países capitalistas centrais reside na concentração de poder propiciado pelo desenvolvimento do sistema capitalista financeiro contemporâneo. Isso se dá, como já dissemos, pelo mecanismo contínuo de “servidão” por dívida.

No Brasil, Fattorelli (2022) por meio de investigações sobre a dívida pública brasileira, realizada pela Auditoria Cidadã da Dívida⁴¹, aponta que a caracterização do endividamento público retroalimenta o denominado *sistema da dívida*, conforme apontado anteriormente, e que serve de justificativa para contínuas privatizações, reformas contra direitos sociais, além de cortes nos gastos públicos em saúde e educação. Segundo a autora, a principal característica do endividamento público brasileiro é a ausência de contrapartida da dívida, isto é, a dívida aumenta, mas o dinheiro não chega ao orçamento público para ser investido em áreas sociais. Essa forma de endividamento público favorece bancos e grandes rentistas.

Simultaneamente, pode-se analisar, pautando-se em Harvey (2018), que a sofisticação financeira do capital corresponde à criação de endividamento dentro do sistema financeiro que impulsiona persistentemente a acumulação futura, portanto, dívidas são reivindicações sobre a produção futura de lucro e possivelmente de valor e o não pagamento dessas iniciam as crises periódicas do sistema capitalista financeiro contemporâneo. Ainda segundo o autor:

[...] Se a futura produção de valor for insuficiente para resgatar a dívida, há uma crise. Colisões entre valor e antivalor provocam crises monetárias e financeiras periódicas. A longo prazo, o capital tem de enfrentar reivindicações cada vez maiores sobre os valores futuros para resgatar o antivalor que se acumula na economia da dívida e do sistema de crédito. Ao invés de uma acumulação de valores e de riqueza, o capital produz uma acumulação de dívidas que precisam ser resgatadas. O futuro da produção de valor é comprometido. (Harvey, 2018, p. 86).

Para Harvey (2018) existe uma relação entre valor e antivalor⁴² e o último exerce a função de estimular e garantir a produção futura de valor e mais-valor⁴³. A tese defendida pelo autor é que o capital criou o endividamento creditício como antivalor para solucionar problemas, tal como o perigo do entesouramento excessivo de capital. Nesse sentido, a unidade contraditória do capital está na realização e na

⁴¹ Site da Auditoria Cidadã pode ser encontrado em: <https://auditoriacidadada.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

⁴² O que estamos denominando neste trabalho como capital fictício, se constitui como um antivalor, por conta de sua característica autônoma frente a contradição fundamental do capital, qual seja, *capital versus trabalho*. Essa compreensão ancora-se no fetichismo constituído entre valor e preço, que possibilita aos capitalistas a reprodução do capital portador de juros.

⁴³ “Comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais-valor, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto. O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente)”. (Marx, 2016, p. 228 – Livro I).

criação de valor, isto é, a circulação do capital é a realizadora de valor enquanto o trabalho vivo é o criador de valor, logo, o antivalor no sistema de crédito é o capital fixo que precisa ser resgatado para a circulação de capital e a realização do valor.

Considerando que capital é valor em movimento, o antivalor significa que é um processo necessário da própria natureza do capital, sendo a desvalorização um processo do próprio desenvolvimento de valorização do capital, assim, “[...] Qualquer desaceleração do valor em movimento acarreta uma perda de valor. Inversamente, acelerar o tempo de rotação do capital é um elemento fundamental para alavancar a produção de valor.” (Harvey, 2018, p. 81). Por isso, o motor do sistema capitalista financeiro contemporâneo não pode ignorar a contradição própria da natureza do capital no seu processo de valorização e desvalorização. É com base nessa contradição que a finalidade de criação do sistema de crédito foi justamente a de exercer a função primordial de acumulação futura, sobretudo de lucro desvinculado da produção. Nas palavras de Harvey (2013):

[...] A formação e circulação do capital fixo são necessárias para a acumulação. A barreira que o capital fixo cria para a acumulação futura só pode ser superada por meio do sistema de crédito em geral e pela criação de formas fictícias. [...] O capital fictício é tão necessário para acumulação quanto o próprio capital fixo. (Harvey, 2013, p. 357).

O capital fictício proporciona o movimento contínuo dessa forma de acumulação do sistema capitalista por meio do sistema de crédito. É preciso lembrar que o sistema de crédito, tem a engrenagem do capital portador de juros, também como um efeito da circulação do antivalor. Esse sistema acarreta em relações socioeconômicas e políticas que não podem ser compreendidas sem a atuação efetiva exercida pelo banco central cuja finalidade é integrar atividades privadas e estatais e garantir a reprodução do capital pelo nexos “Estado-finanças”. Assim,

[...] O Estado pode também achar necessário estimular alguns tipos de fluxo de crédito por razões econômicas ou sociais (o financiamento de moradia é em geral colocado de lado como um tipo especial de mercado de crédito por essa razão). O Estado pode até estabelecer instituições de crédito com propósitos especiais (para crédito agrícola, desenvolvimento de projetos em áreas carentes, empréstimos para pequenos negócios, empréstimos para estudantes etc.) O sistema de crédito é, portanto, um importante campo de ação para a política estatal. (Harvey, 2013, p. 370-371).

O sistema capitalista financeiro contemporâneo continua contando com a ação do poder do Estado que tem a função de legitimar a hegemonia pelo consenso “espontâneo” e a coerção estatal:

1) o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua produção e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa e nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (Gramsci, 1982, p. 11).

No âmbito das finanças, o Estado tem papel crucial no desenvolvimento capitalista, no qual tende a misturar coerção e consentimento por meio de mecanismos financeiros de modo a beneficiar os países do capitalismo central. As formas de legitimação hegemônicas são intensificadas e aprimoradas conforme a sofisticação tecnológica propiciada pelo capital.

A crise estrutural do capital (Mészáros, 2011a) pode ser evidenciada pela agudização das relações sociometabólicas do capital a partir de sua legitimação hegemônica intensificada e aprimorada pelas práticas do sistema capitalista financeiro contemporâneo e global respaldado nas ações do Estado-finanças.

As práticas do sistema capitalista global, com base no sistema capitalista financeiro contemporâneo, amparadas nas ações do Estado-finanças, carregam a “[...] reveladora manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos.” (Mészáros, 2007, p. 62). Isso ocorre porque no sistema sociometabólico do capital existe uma contradição básica em que não é possível separar “avanço” de “destruição”, nem “progresso” de “desperdício” (Mészáros, 2011a).

As relações socioeconômicas e políticas pautadas no sistema capitalista financeiro contemporâneo manifestam a urgência dos Estados-nação em executar os ditames das necessidades mais urgentes e imediatas de expansão e acumulação do capital. Instituições como o FMI e Banco Mundial operaram e ainda operam o complexo de políticas neoliberais com vistas a proporcionar e promover a acumulação por espoliação, que segundo Harvey (2014) apresenta quatro características:

Privatização e mercadificação; Financialização; Administração e manipulação de crises; e Redistribuições via Estado.

A acumulação por espoliação e suas práticas desenvolvidas pela agudização do sistema capitalista global se solidificam na estrutura ideológica dominante, que de acordo com Mészáros (2014), atenua os conflitos sociais existentes e projeta a estabilidade da ordem social estabelecida. Assim,

[...] Naturalmente, aqueles que aceitam de modo imediato a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso “racional” e “erudito” rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante. (Mészáros, 2014, p. 58).

Assim, a circulação do capital portador de juros como um processo baseado no direito de propriedade tem como consequência a evolução do capital que acarreta no novo *modus operandi* da segunda hegemonia financeira global. Não obstante, “[...] as leis da acumulação do capital estão em constante evolução na medida em que o ser humano adapta seus comportamentos às novas circunstâncias.” (Harvey, 2011, p. 128).

Para a circulação e manutenção do capital portador de juros, o poder do Estado é de um aliado correspondente às proclamações das instituições financeiras para consolidar e reproduzir o poder da classe capitalista. A política neoliberal sob a orientação de livre mercado objetivando o lucro é sustentada como política economicamente racionalizante da ordem “natural” capitalista, por conseguinte, “[...] Trata-se de um mundo em que a ética neoliberal do individualismo possessivo intenso e do oportunismo financeiro se tornou o modelo para a socialização da personalidade humana.” (Harvey, 2016, p. 144). Assim, um dos moldes para assegurar uma formação cultural ideológica capaz de suportar as inconciliáveis crises causadas pela evolução do poder financeiro na sua configuração sistêmica contemporânea é justamente assegurar que os indivíduos condescendam, mesmo sem a compreensão das múltiplas determinações das relações sociais capitalistas, aos aspectos ideológicos de uma formação pautada na racionalidade científica econômica, cuja produção de mais-valia futura somada à servidão por dívida e a mera produção de lucro, precisa ser garantida, mantida e reproduzida. Esses são os principais aspectos das correlações com a Ideologia do Capital Humano que serão trabalhadas na próxima subseção.

2.3 ESTADO-FINANÇAS E AS SUAS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO

A premissa fundante para compreender a Ideologia do Capital Humano é compreendê-la não como uma mera abstração teórica no campo educacional, mas entendê-la a partir de uma relação cultural que se sustenta na dominação e no sistema de privilegiamento de uma classe sobre a outra, que é o cerne do modo de produção e reprodução capitalista.

A Ideologia do Capital Humano se pauta na concepção de mundo reificado segundo a estrutura econômica que necessariamente se articula com as esferas da vida social. Tendo em vista que a consciência social está no ser social (Kosik, 1976), a compreensão de humanidade reduzida ao propósito das leis internas do capital, isto é, a produção de lucro, é o condão de sustentamento necessário da Ideologia do Capital Humano.

Assim, a educação para a Ideologia do Capital Humano é entendida como uma finalidade da razão econômica, pois “A educação é uma forma de capital humano. É humana porque se torna uma parte do homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (Schultz, 1973, p. 155).

A educação para a Ideologia do Capital Humano baseia-se, sobretudo, na racionalidade econômica incorporada como capacitação humana voltada para resultados. Conforme se observa,

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que se tem desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. (Schultz, 1973, p. 31).

O desenvolvimento da capacidade humana, segundo a Ideologia do Capital Humano, vincula-se a potencialidade produtiva das relações sociais de um determinado período, logo, a aquisição de conhecimentos e habilidades são consideradas medidas de valor econômico:

Os trabalhadores transformam-se em capitalistas, não pela difusão de propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a

questão, mas pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimento e, combinados com outros investimentos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados. (Schultz, 1973, p. 35).

Essa ideologia com ênfase no resultado tem se reproduzido por meio das condições materiais da historicidade humana em que vivemos sob a égide do capital. Frigotto (1989) ao tecer análises sobre educação e processo econômico já reiterava que o conceito de capital humano com base na teoria neoclássica do desenvolvimento econômico constituiu o construtor básico da economia da educação que encontra campo próprio para seu desenvolvimento no bojo das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento ou desenvolvimento econômico.

Podemos considerar, assim, que a Ideologia do Capital Humano enfatiza uma noção ideológica promotora de crescimento ou desenvolvimento econômico supostamente capaz de reduzir a desigualdade pela lógica da eficiência econômica. Ainda nos primórdios da teoria que a fundamenta, Schultz (1973) reiterava:

[...] A educação, por conseguinte, além do acréscimo em apresentar altos valores culturais, é efetivamente também um investimento nas pessoas, à medida que aperfeiçoa as suas capacitações e, portanto, aumenta os futuros rendimentos a serem auferidos pelos indivíduos. (Schultz, 1973, p. 60).

A partir do ponto de vista macroeconômico, considerando perspectivas de longo prazo, a Ideologia do Capital Humano expressa que o fortalecimento da economia acarretaria, naturalmente, em uma redistribuição, isto é, o privilegiamento em taxas de acumulação, promoveria a produtividade, o bem-estar aos indivíduos e, assim, propiciaria rendimento econômico. De tal modo,

O conceito de capital humano é relevante não apenas para micro investimentos em educação, treinamento e outras habilidades e conhecimentos de indivíduos e empresas, mas também para entender as mudanças em toda a economia em desigualdade, crescimento econômico, desemprego e comércio exterior. (Becker; Tomes, 1993, p. 255, tradução nossa)⁴⁴.

⁴⁴ "The concept of human capital is relevant not only to micro investments in education, training, and other skills and knowledge by individuals and firms, but also to understanding economy-wide changes in inequality, economic growth, unemployment, and foreign trade." (Becker; Tomes, 1993, p. 255).

A partir do exposto, a Ideologia do Capital Humano pode ser analisada como uma expressão que é produto das relações sociais capitalistas, porque compreende a educação pelo viés da lógica da produção e desenvolvimento econômico.

Com o processo de metamorfose do capital, as contradições intrínsecas do sistema capitalista são agudizadas. Entretanto, o que é crucial é que as relações sociais de seu sistema concentram no Estado o poder de legitimação de uma sociedade fundamentalmente de classes. Em diferentes momentos históricos do desenvolvimento capitalista, o Estado é o poder que legitima sua capacidade de expansão e acumulação. Marx (2012) ao tecer afirmações sobre a crítica do programa de Gotha, afirma que há diferentes Estados entre diferentes países em variadas configurações, mas ambos “[...] têm em comum o fato de estarem assentados sobre o solo da moderna sociedade burguesa, mais ou menos desenvolvida em termos capitalistas.” (Marx, 2012, p. 42).

No sistema capitalista financeiro contemporâneo, a consequente dominação hegemônica de alguns países sobre os outros, como é o caso dos Estados Unidos da América (EUA), observa-se a tendência para o desenvolvimento de crises causadas pelo seu próprio sistema e, como consequência, ocorrem crescentes desigualdades ao passo que há a concentração de renda de alguns poucos sobre todos os outros. Assim, maior desigualdade é sinônimo de maior concentração de renda.

À guisa de exemplo, tal fato pode ser observado pelo relatório divulgado pela Oxfam International em relação a crise pandêmica de Covid-19 eclodida no ano de 2020:

Um novo bilionário foi criado a cada 26 horas desde o início da pandemia. A fortuna dos dez homens mais ricos do mundo dobrou, ao passo que a renda de 99% da humanidade decaiu em virtude da Covid-19. Enquanto isso, cerca de 17 milhões de pessoas morreram por causa da Covid-19 - uma perda em uma escala nunca vista desde a Segunda Guerra Mundial. (OXFAM, 2022, p. 16).

Esse fato demonstra que a crise de pandemia de Covid-19 evidenciou a alarmante desigualdade social e a concentração de renda nas mãos de poucos, de acordo com os dados da Oxfam (2022). Ao nos remetermos a Harvey (2016), não é difícil distinguir sinais abundantes de problemas iminentes muito antes da explosão de uma crise, como foi a da pandemia de Covid-19. Por isso, de acordo com o autor:

As crescentes desigualdades de riqueza e renda nos anos 1920 e a bolha do mercado imobiliário que estourou em 1928, nos Estados Unidos, pressagiaram o colapso de 1929, por exemplo. Com efeito, a saída de uma crise contém em si as sementes das crises que virão. O desfecho da financeirização global hiperendividada e cada vez mais desregulamentada que começou nos anos 1980 como um modo de resolver conflitos trabalhistas (facilitando a mobilidade e a dispersão geográfica) foi a falência do banco de investimentos Lehman Brothers em 15 de setembro de 2008. (Harvey, 2016, p. 10).

Continuamente, as contingências da financeirização global se respaldam no poder milagroso do Estado que dado o atual estágio capitalista, conta com a forte decisão dos bancos centrais e da política do neoliberalismo para superação de crises intrínsecas ao seu sistema. No fluxo de intensificação do capital portador de juros que tem a ação do Estado-finanças como regulamentador da produção de capital fictício, as relações sociais são mediadas pela condicionalidade histórica em que ocorre a já definida “servidão” por dívidas sem precedentes.

Até mesmo as ideias, o conhecimento e a imaginação podem se constituir em insumos a ser apropriados pelo capital e possuir uma função vital para a produção e reprodução das relações sociais caracterizadas pelo fetiche supremo da dívida como antivisor para o reestabelecimento da produção futura de lucro. Para Harvey (2018):

[...] A imaginação humana, não importa quão fértil ou inquieta seja, não aparece do nada. Qualquer nova construção de conhecimento sempre surge no contexto de experiências existentes e formas diversas de compreensão e interpretação dessas experiências através da linguagem, conceitos, narrativas e histórias preexistentes. (Harvey, 2018, p. 102).

O capital, portanto, apropria-se em grande medida, das manifestações culturais e intelectuais para a manutenção do seu *status quo*. No âmbito da produção cultural Gramsci (1982) afirma que existem diversas categorias de intelectuais e cada grupo social detém seus intelectuais que contribuem para a homogeneidade e consciência de sua própria função, ou, de outro modo, “[...] os intelectuais não existem como classe autônoma e independente, mas como camada que cada classe fundamental elabora como seu instrumento específico. [...]” (Meta, 2017, p. 232).

Os intelectuais são pensadores orgânicos da função que exercem na sociedade. Por isso, a função de intelectual só pode ser compreendida a partir da relação que se estabelece com o mundo da produção, uma vez que é uma relação mediatizada pelo conjunto das superestruturas, ou seja, a sociedade civil e a

sociedade política ou Estado. Na definição de Gramsci (1982), por sociedade civil, entende-se o conjunto de organismos “privados”, ou mais especificamente, as várias formas de organização social na qual constituem o grupo dos dominantes *versus* dominados. A sociedade política ou Estado corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em sociedade, quer dizer, “[...] são todas organizações representativas das forças que dominam e detém a hegemonia de classe.” (Gonçalves, 2021, p. 58). Numa sociedade de classes em que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção é mediatizada pela superestrutura, a formação cultural a partir da sociedade moderna capitalista é estratificada de acordo com as funções que cada grupo social pode ter (ou não) na sociedade.

A partir das apreensões de Gramsci (1982) sobre a função cultural estratificada, pode-se inferir que as relações sociais de produção são também mediadas por meio da organização cultural. No mundo da produção contemporânea capitalista, a formação cultural está imbricada no desenvolvimento histórico do capitalismo que se metamorfoseia levando à agudização extrema das contradições sociais devido a operacionalização do capital portador de juros que tem no sistema de crédito a atuação fetichizada do dinheiro como mercadoria, ou mais especificamente, do capital-dinheiro elevado à finança. Dessa forma, é importante a explicitação dos fatos.

A passagem do século XX para o XXI demarca uma “nova” forma de sociabilidade do capital e denota a extrema concentração de riquezas facilitada pela comercialização de capitais financeiros. O capital por meio da apropriação dos processos e condições existentes transforma as relações sociais de acordo com a necessidades sociais de produção (Harvey, 2018). Essa é uma das principais características do capital, pois ao transformar as relações entre capital e trabalho, no âmbito da produção econômica, com base na divisão social do trabalho, transforma também as relações sociais em todas as esferas da vida social a seu favor.

Historicamente, a Ideologia do Capital Humano, por exemplo, com base nas relações sociais capitalistas, manifesta concepções educativas em prol dos interesses essencialmente econômicos. No âmbito do Estado-finanças, o crescente endividamento alimenta a possibilidade de acumulação lucrativa futura do próprio capital e sua necessidade reprodutiva se soma pela busca por mais-valor, lucro por relações improdutivas e amortização de dívidas no interior de seu sistema. Essa forma organizacional do modo de reprodução do capital produz valores socioeconômicos,

políticos e ideológicos a favor da manutenção do *modus operandi* que norteiam as ações do Estado-finanças.

Esses valores podem ser encontrados nas proposições para a educação (sentido *stricto*). Assim, supõe-se que para que alguns valores organizacionais do Estado-finanças sejam mantidos e reproduzidos, as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano exercem a função de orientação mediante políticas estatais de consenso para a educação destinadas a manter o *status quo* social.

As proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano podem ser identificadas pelas ações estatais em âmbito mundial. No âmbito do poder hegemônico do sistema capitalista financeiro contemporâneo, situado nos EUA, por exemplo, as reformas educacionais na década de 1990 foram entendidas, por seus defensores, como basilares para a entrada no novo século, sendo reivindicada a introdução de políticas de *accountability* para que o seu sistema educacional fosse capaz de promover resultados competitivos e satisfatórios em comparação a outros países. Ainda, segundo Ravitch (2016), a ideia de padronização nos sistemas escolares estadunidense, especialmente a curricular, ganha destaque nos governos de Bill Clinton e George H. W. Bush, que por meio de intelectuais adeptos às políticas de *accountability* passaram a apoiar o desempenho pelo estabelecimento de currículos, testes, além de livros padronizados que visassem o chamado realinhamento do sistema educacional:

Por algum tempo, na década de 1990, a ideia mais promissora para a melhoria da escola era a “reforma escolar sistêmica”. O principal estudioso disse que o desempenho do aluno só melhoraria quando todas as partes do sistema educacional estivessem trabalhando em conjunto para apoiar o maior desempenho do aluno. Isso significava que funcionários públicos e educadores deveriam estabelecer um currículo, estabelecer padrões de proficiência nessas matérias, basear testes no currículo, esperar que os professores o ensinassem, escolher livros didáticos correspondentes e realinhar todo o sistema educacional em torno das metas curriculares. O estudioso reconheceu que a reforma escolar começa com a determinação do que as crianças devem saber e ser capazes de fazer (o currículo) e depois prossegue com o ajuste de outras partes do sistema educacional para apoiar os objetivos da aprendizagem. (Ravitch, 2016, p. 36)⁴⁵.

⁴⁵ “For a time in the 1990, the most promising idea for school improvement was “systemic school reform”. Leading scholar said student performance would improve only when all the parts of the education system were working in tandem to support higher student achievement. That meant that public officials and educators should establish a curriculum, set standarts for proficiency in those

Desse modo, observa-se que o marco histórico de acirramento de reformas educacionais baseadas em desempenho e padronização tem se delineado em âmbito mundial, principalmente, a partir de reformas políticas e socioeconômicas da década de 1990, dentre elas as políticas educacionais, como medidas de ajuste para responder à crise estrutural do capital de 1970 com forte apoio dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.), além de outras organizações e agências “não-governamentais” que podem ser compreendidos como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)⁴⁶. Além do mais, de acordo com o *United States General Accounting Office (GAO)*, agência governamental responsável pelos serviços de auditoria, avaliação e investigação do Congresso dos Estados Unidos da América (EUA), e que também produz relatórios específicos voltados a diversas temáticas políticas e sociais⁴⁷ para o país e outras nações, a gestão do capital humano no século XXI é a base civilizatória do conhecimento. Dessa forma,

As reformas históricas da gestão federal da década de 1990 sinalizaram a chegada de uma nova era de responsabilização por resultados. Essas reformas abordam a maioria dos elementos essenciais – e mutuamente dependentes – do modelo moderno de gestão de desempenho: gestão financeira, gestão de tecnologia da informação e estabelecimento de metas orientadas para resultados e medição de desempenho. (GAO, 2000, p. 1, tradução nossa)⁴⁸.

Paralelamente, a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil é um importante componente do movimento do Estado-finanças e das proposições educacionais na forma de políticas estatais de consenso que se correlacionam com a Ideologia do

subjects, base tests on the curriculum, expect teachers to teach it, choose matching text books, and realign the entire education system around the curricular goals. The scholar recognized that school reform begins with the determining what children should know and be able to do (the curriculum) and then proceeds to adjusting other parts of the education system to support the goals of learning. [...]” (Ravitch, 2016, p. 36).

⁴⁶ Fontes (2010) analisa os APHs e em suas palavras, “Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos.” (Fontes, 2010, p. 133).

⁴⁷ Orçamento Federal e questões Fiscais a Gestão Financeira; Educação, Aposentadoria; Defesa; Segurança Interna; Administração de Justiça; Saúde; Gestão e Tecnologia da informação; Recursos naturais; Meio ambiente; Assuntos internacionais; Comércio; Mercados Financeiros; Habitação; Gestão Governamental e Capital Humano; Avaliação e Análise de Ciência e Tecnologia.

⁴⁸ “The landmark federal management reforms of the 1990s signaled the arrival of a new era of accountability for results. These reforms addressed most of essential – and mutually dependent – elements of the modern performance management model: financial management, information technology management, and results-oriented goal-setting and performance measurement” (GAO, 2000, p. 1).

Capital Humano no país, pois, não é à toa que a reforma de 1995 demarcou os princípios de transição da lógica da gerência burocrática para a lógica gerencial, e por sua vez, estabeleceu também as proposições reformativas das políticas sociais brasileiras e, conseqüentemente, das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995⁴⁹:

[...] Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. Neste sentido, são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor a qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (Brasil, 1995, p. 16).

Os arautos da reformada década de 1990, no Brasil, na tentativa de seguir a direção econômica dos países como EUA e Inglaterra, consolidaram o ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Para atender a suposta competitividade da reestruturação produtiva, as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano, propostas na literatura internacional, especialmente pelos EUA, passaram a sustentar a noção de qualificação para emprego a fim de atingir a diminuição, alívio ou mitigação da pobreza.

No mesmo período, Organismos Internacionais, como comitês de intelectuais orgânicos da manutenção das relações sociais de produção e acumulação capitalista, elaboraram orientações e diretrizes voltadas para as reformas educacionais, especialmente aos países da América Latina e Caribe. As proposições reformativas podem ser observadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, pela UNESCO⁵⁰.

⁴⁹ Documento que norteou a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil.

⁵⁰ Para mais informações, tendo em vista a vasta produção já realizada sobre o assunto. Cf. Shiroma, Moraes, Evangelista (2011).

Diversas orientações e diretrizes⁵¹ foram elaboradas por Organismos Internacionais com o objetivo de correlacionar os fundamentos socioeconômicos e políticos a partir da Ideologia do Capital Humano. Suas concepções fundantes a partir de então foi de constantemente projetar o conhecimento, entendendo como a ampla dimensão histórica, social e cultural do desenvolvimento humano, em medidas de capacidades, habilidades e competências.

Para Mészáros (2016): “A educação possui duas funções principais na sociedade capitalista: (1) a produção das habilidades necessárias para gerir a economia e (2) a formação dos quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle político.” (Mészáros, 2016, p. 277). Assim, considerando a afirmação do autor, pode-se depreender que as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano reafirmam uma concepção utilitarista de educação, ou seja, ela é entendida na relação socioeconômica e política de produção relativa aos bens culturais limitados ao quadro de referência do modo capitalisticamente social em voga.

À vista disso, Becker (1993) já afirmara:

Presumivelmente, a resposta está na expansão do conhecimento científico e técnico que eleva a produtividade do trabalho e de outros insumos na produção. A aplicação sistemática do conhecimento científico à produção de bens aumentou muito o valor da educação, do ensino técnico e do treinamento profissional, à medida que o crescimento do conhecimento se incorporou nas pessoas – em

⁵¹ World Bank. **Global Economic Prospects and the Developing Countries 1992**. Washington, DC: World Bank, 1992; World Bank. **World Development Report 1996: From Plan to Market**. New York: Oxford University Press, 1996.; World Bank. **Global Economic Prospects and the Developing Countries 1997**. Washington, DC: World Bank, 1997.; World Bank. **World Development Report 1998/1999: Knowledge for Development**. New York: Oxford University Press, 1998.; World Bank. **World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty**. World Development Report; New York: Oxford University Press, 2001.; World Bank. **World Development Report 2002: Building Institutions for Markets**. New York: Oxford University, 2002.; World Bank. **Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century**. Washington, DC, 2005.; World Bank. **Building Knowledge Economies: Advanced Strategies for Development**. WBI Development Studies. Washington, DC: World Bank, 2007.; World Bank; International Monetary Fund. **Global Monitoring Report 2009: A Development Emergency**. World Bank, 2009.; World Bank. **Getting to Equal: Promoting Gender Equality through Human Development**. Washington, DC., 2011.; World Bank. **World Development Report 2012: Gender Equality and Development**. World Bank, 2012.; World Bank. **Working to End Poverty in Latin America and the Caribbean--Workers, Jobs, and Wages: LAC Poverty and Labor Brief**, June 2015. Washington, DC., 2015; World Bank. **Results in the Latin America and Caribbean Region 2018**, Volume 11.; World Bank, Washington, DC., 2018.; World Bank. **Ending Learning Poverty: What Will It Take?** World Bank, Washington, DC., 2019.; World Bank. **The Human Capital Index 2020 Update: Human Capital in the Time of COVID-19**. World Bank, Washington, DC., 2020.; World Bank. **Human Capital Project: Year 3 Progress Report**. World Bank, Washington, DC., 2021., dentre outros.

cientistas, acadêmicos, técnicos, gerentes e outros contribuintes para a saída. (Becker, 1993, p. 24, tradução nossa)⁵².

O conhecimento, mediante as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano, em tese, estaria a serviço da elevação da produtividade do trabalho, entretanto, é imperioso refletir que a realidade do sistema capitalista financeiro contemporâneo se desenvolve e se intensifica para as condições necessariamente acumulativas do capital que extrapolam o ambiente produtivo e invadem o espaço improdutivo, sendo, contraditoriamente concentrador e gerador de lucro.

O sistema capitalista financeiro contemporâneo, nesse sentido, demarca e aperfeiçoa a forma fetichista suprema do capital “[...] em que o dinheiro aparece como se tivesse o poder mágico de criar incessantemente mais dinheiro.” (Harvey, 2018, p. 173). A consequência disso é que

[...] Nossa compreensão de mundo se torna refém da insanidade de uma razão econômica burguesa que não apenas justifica como promove a acumulação sem limites, enquanto simula uma infinidade virtuosa de crescimento harmonioso e melhorias contínuas e alcançáveis no bem-estar social. (Harvey, 2018, p. 173).

A simulação da razão econômica pode ser compreendida como uma função mistificadora, pois “[...] na medida em que capital é valor em movimento, a circulação de capital implica a circulação de formas alienadas.” (Harvey, 2018, p. 192). Seguindo essa linha de pensamento, as proposições educacionais correlacionadas à Ideologia do Capital Humano enfatizam o aprimoramento de habilidades, competências e competências socioemocionais em prol de uma formação para o capital. Consideramos que existe uma conexão entre a simulação da razão econômica, a circulação do capital e as proposições educacionais, uma vez que esta última pode contribuir para mascarar as relações de poder e alienação presentes em decorrência do modo de reprodução capitalista ao apresentar as habilidades e competências como garantias para o sucesso individual e o progresso econômico.

Para corroborar com as elucidações feitas até o momento, o próximo capítulo esmiuçarà acerca das proposições educacionais e as correlações com a Ideologia do

⁵² “Presumably, the answer lies in the expansion of scientific and technical knowledge that raises the productivity of labor and other inputs in production. The systematic application of scientific knowledge to production of goods has greatly increased the value of education, technical schooling, and on-the-job training as the growth of knowledge has become embodied in people – in scientist, scholars, technicians, managers, and other contributors to output.” (Becker, 1993, p. 24).

Capital Humano por meio de orientações e diretrizes propostas por Organismos Internacionais. Trabalhar-se-á com as orientações e diretrizes expressas nos documentos da UNESCO, Banco Mundial e OCDE.

Os Organismos Internacionais escolhidos expressam maior relevância para área da política educacional na América Latina a partir de 1990, posto que

Na década de 1990 era unânime o diagnóstico acerca do elevado grau de competitividade em um mundo ávido por informações. Os destinos da educação articulavam-se direta e explicitamente às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento” (Moraes, 2003, p. 11).

A virada do século XX para o XXI, especialmente a partir dos anos de 1990, pode ser entendida como o ponto culminante para as políticas educacionais que visavam, e ainda visam, uma constante formação ajustada aos moldes da competitividade. Nesse sentido, o pressuposto do próximo capítulo considera a análise conceitual das proposições predominantes defendidas e, por isso, elenca-se as correlações com a Ideologia do Capital Humano mediante o *compromisso global* instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A ONU é uma organização internacional cujo objetivo é promover o princípio da cooperação entre os países. Foi criada oficialmente após a segunda Guerra Mundial, em 1945, e oficializou a Carta das Nações Unidas visando o estabelecimento de cooperação internacional para os problemas sociais, humanitários, educacionais, culturais e econômicos. Os Estados Membros da organização se comprometem a atender os seus princípios. Desde então, a ONU desempenha a função organizacional e orientativa dos países na busca de uma ação política conjunta para a manutenção do *establishment* social.

O *establishment* social para a educação na década de 1990 demarcou uma pragmática reformativa na busca de internalizar uma determinada lógica relacionada ao sistema capitalista financeiro contemporâneo. Ao nos reportarmos a esse movimento, amparamos em Mészáros (2008), uma vez que ao tecer considerações sobre a instituição formal educacional afirma que há uma aceitação ativa e mais ou menos resignada dos indivíduos em relação aos princípios reprodutivos e orientadores dominantes na própria sociedade:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (Mészáros, 2008, p. 45).

Para produzir conformidade ou “consenso”, conforme a definição de Mészáros (2008), constantes reformas políticas e socioeconômicas logram em destacar a educação orientada a determinado fim. Por isso, é necessário compreender as proposições educacionais propostas a partir do *compromisso global* da ONU, pois é neste sentido que nas tendências reformativas nas áreas sociais para a virada do século XX para o XXI, a ONU elencou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) nos anos 2000, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, reassumida na declaração de Dacar dos anos 2000 e, posteriormente, no ano de 2015, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mais conhecida como Declaração de Incheon⁵³.

⁵³ Cidade sede na Coreia do Sul, onde realizou-se o Fórum Mundial de Educação (FME) no ano de 2015. A previsão dos ODS é de cumprimento das metas até 2030.

3 AS PROPOSIÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO A PARTIR DO ESTABELECIMENTO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (ODM) AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENÁVEL (ODS)

O desenvolvimento desta seção tem a finalidade de analisar as principais proposições e tendências teóricas e as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas políticas educacionais formuladas por Organismos Internacionais, a saber, a UNESCO, Banco Mundial e OCDE, considerando as relações socioeconômicas, políticas e educacionais elucidadas na década de 1990, que tem na transformação produtiva flexível, a partir de 1970, a busca por reformas educacionais que evidenciasse as demandas do conhecimento para o “mercado insaciável” (Moraes, 2003).

3.1 AS PROPOSIÇÕES DA UNESCO: OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS

A UNESCO é uma das instituições especializadas dentro da estrutura da ONU, definida como a principal instituição voltada ao desenvolvimento e manutenção do patrimônio cultural mundial. Dessa forma, a literatura já produzida destaca a UNESCO na produção de orientações e diretrizes educacionais para o século XXI. Convém dar ênfase sobre o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1996, mais conhecido como Relatório Jacques Delors, o qual descreve os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser:

A combinação dos quatro pilares, deve-se enfatizar, é especialmente importante hoje, quando muitas economias estão crescendo, estão dominando as decisões políticas e tendem a impor suas exigências aos sistemas educacionais. (UNESCO, 2002, p. 151, tradução nossa)⁵⁴.

Posteriormente, no ano de 2004, o Escritório Regional de educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe (PRELAC), explicitou um pilar adicional, a saber, o aprender a empreender, visando atingir a retórica pragmática do “mundo em

⁵⁴ “Combining the four pillars, it should be emphasized, is especially important today when many economies are booming, are dominating political decisions and are tending to impose their requirements on education systems.” (UNESCO, 2002, p. 151).

constante transformação” (UNESCO/PRELAC, 2004). Nesse sentido, observa-se que a partir do esboço traçado sobre os pilares necessários para a formação educativa do século XXI, a UNESCO debruçou-se na produção de proposições educacionais para o atendimento de novas demandas necessárias para o então proclamado século, tendo em vista que “[...] se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” (Moraes, 2003, p. 152). Nesse sentido, passou-se a ressaltar a noção de qualidade educacional articulada a parâmetros métrico-quantitativos e, para que o projeto educacional de um novo século fosse atingido, segundo a UNESCO, reformas seriam necessárias. No documento formulado pela UNESCO (2002), a aprendizagem ao longo da vida demarcou a demanda por mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas:

Essas mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas exigem novos conhecimentos, habilidades e práticas básicas. A maioria dos países latino-americanos empreendeu profundas reformas educacionais para alcançá-los, incluindo educação básica mais longa (nove a dez anos obrigatórios), mudança curricular, descentralização da gestão escolar, maior participação social na educação e demandas por responsabilidade escolar. (UNESCO, 2002, p. 124, tradução nossa)⁵⁵.

As reformas educacionais para o novo século, segundo a UNESCO (2002), lograram êxito em ressaltar “novos” quesitos formativos no âmbito da gestão, do currículo e da avaliação. Não obstante, a cada nova década, avaliações em larga escala nos países, como o Brasil, são redesenhadas ou redimensionadas, o currículo evidencia a formação ora por habilidades, ora por capacidades, ora por competências e a gestão dos processos educacionais se torna ineficaz por não atender aos paradigmas da sociedade em “transformação”. Segundo a UNESCO (2002):

Uma sociedade de aprendizagem exige novos papéis para os atores nos sistemas educacionais. Exige novos tipos de financiamento e outros mecanismos em novos sistemas conduzidos pela demanda, e exige certificação com base nas competências e não no tempo atendido nas instituições. Dado que os países em desenvolvimento precisam reformar seus sistemas educacionais para enfrentar os desafios já identificados, faz sentido que eles realizem a reforma

⁵⁵ “These social, economic, cultural and political changes demand new basic knowledge, skills and practices. Most Latin American countries have undertaken profound educational reforms in order to achieve them, including longer basic education (nine to ten compulsory Years), curricular change, decentralization of school management, more social participation in education and demands for school accountability.” (UNESCO, 2002, p. 124).

dentro de uma estrutura política de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2002, p. 87, tradução nossa)⁵⁶.

A sociedade do século XXI elevou a indispensabilidade por determinados conhecimentos e informações, cabendo à educação, de acordo com a UNESCO (2002), o papel basilar de garantir uma formação adequada aos moldes formativos desejáveis da aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, se é necessária uma concepção educacional que garanta a sobrevivência dos indivíduos, significa dizer que a não sobrevivência é o fato crucial inerente ao processo social desigual. A concepção de aprendizagem ao longo da vida atende a estratégia ideológica do capital humano que precisa difundir o ideal de realizações socioeconômicas e culturais, muitas vezes inalcançáveis a grande massa populacional mundial, como parâmetro de sucesso a ser conquistado por meio da educação.

O binômio da concepção de aprendizagem ao longo da vida, com base na educação para o desenvolvimento econômico, é atendido pelo sucesso ou fracasso de acordo com a capacidade, habilidade ou competência “aprendente” estabelecidas pela ambiguidade social.

O *ethos* da proposição formativa educacional da UNESCO (2002) se vincula aos critérios do modo de produção e reprodução capitalista que, em tempos, são aprimorados conforme as especificidades conjunturais de crises no interior do capitalismo contemporâneo que podem ser advindas especialmente do sistema financeiro. Adiante, explicita-se os fatos dessa compreensão.

A Educação para Todos, por exemplo, é um marco da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Para que se consolidasse a Educação para Todos, em 2000, estabeleceu-se um Marco de Ação a partir do Fórum realizado em Dakar⁵⁷, no Senegal, que visava a renovação dos compromissos da Educação para Todos de 1990:

Em abril de 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, 164 governos de países, juntamente com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências regionais, organizações internacionais, agências doadoras, organizações não-

⁵⁶ “A learning Society demands new roles for actors in education systems. It demands new types of financing and other mechanisms in new demand-led systems, and it requires certification on the basis of competences rather on time served in institutions. Given that developing countries have to reform their educations systems to meet the challenges already identified, it makes sense for them to undertake reform within a policy framework of lifelong learning.” (UNESCO, 2002, p. 87).

⁵⁷Vale destacar que cinco agências internacionais organizaram conjuntamente o Fórum de Dakar: PNUD, UNESCO, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial.

governamentais doadoras, organizações não-governamentais e sociedade civil reafirmaram a perspectiva de Jomtien para EPT, e adotaram um Marco de Jomtien para EPT, elaborado para a concretização de Ação dos compromissos assumidos desde 1990, objetivando alcançar Educação para Todos no intervalo de uma geração, e mantê-la daí no intervalo de uma geração, e mantê-la daí por diante. (UNESCO, 2009, p. 14).

A declaração da Educação para Todos foi retomada nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com duração para um pouco mais que uma década, devendo, de acordo com a UNESCO (2009), atingir até 2015 os oito ODM propostos: Acabar com a fome e com a miséria; Educação Básica de qualidade para todos; Igualdade entre sexos e valorização da mulher; Reduzir a mortalidade Infantil; Melhorar a saúde das gestantes; Combater AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Humana), a malária e outras doenças; Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Assim, segundo a UNESCO (2009),

Os ODM aprovados pelos líderes mundiais no Encontro de Cúpula do Milênio — realizado pelas Encontro de Cúpula do Milênio — realizado pelas Nações Unidas em 2000, e reiterados no Encontro Nações Unidas, realizado em 2005 — constituem uma agenda para a redução da pobreza e a melhoria das condições de vida, e para a atividade de muitas agências de vida, e para a atividade de muitas agências de ajuda. [...] (UNESCO, 2009, p. 15).

O *compromisso global* se configura pelo esforço de internalização dos fundamentos socioeconômicos, políticos e ideológicos das relações sociais como a expressão natural a ser ansiada pelos indivíduos. Essa internalização por meio de diretrizes e orientações educacionais se integram à totalidade dos processos sociais, portanto, a educação pode ser considerada um dos *locus* eficazes de promoção de uma certa conformidade necessária para a manutenção e reprodução de determinadas condicionalidades mantenedoras e ao mesmo tempo reprodutivas da estrutura social.

Os ODM para a educação se estruturam como orientação para o desenvolvimento de proposições que se correlacionam com a ideologia formativa de capital humano que, em tempos, precisa ser aperfeiçoada, mas nunca alterado seu objetivo principal, ou seja, garantir a produção de trabalho socialmente alienado, pois, tendo em vista que capital é valor em movimento (Harvey, 2018), o processo de criação do trabalho socialmente alienado é condição *sine qua non* de sua reprodução, mas, isso está em confronto com as formas mais lucrativas de capital, que depositam

na especulação, no qual o sistema de crédito desempenha a função vital de resgate do capital fixo para a reivindicação futura de lucro, uma capacidade de retorno improdutivo, mas lucrativo.

O capital portador de juros fortifica as relações sociais capitalistas em processos de acumulação e reprodução lucrativa que culminam na “servidão” por dívida. Advinda da relação macroeconômica, essa concepção social é internalizada pelos indivíduos por meio de uma conformação que aparentemente é racional e científica e se baseia no “progresso” que necessariamente precisa ser destrutivo sobre as relações de assalariamento e trabalho. Acerca disso, Antunes (2020) assevera:

[...] contra a rigidez taylorista e fordista vigente nas fábricas da “era do automóvel” durante o longo século XX, nas últimas décadas, as empresas “liofilizadas e flexíveis”, impulsionadas pela expansão informacional-digital e sob comando dos capitais, em particular o financeiro, vêm impondo sua trípole destrutiva sobre o trabalho. (Antunes, 2020, p. 11).

Porém, para ser internalizada é necessário que os fundamentos socioeconômicos, políticos e educacionais sejam convergidos na expressão mais apurada e inelegível que dissimulam a razão sociometabólica do capital. Por isso, as proposições educacionais em correlações com a Ideologia do Capital Humano apostam na necessidade da aprendizagem ou educação ao longo da vida, porque as formas de realização do capital exigem subtrações, caracterizadas pela degradação, na forma de criação do valor, que levam a incompreensão da aquisição do lucro pelo processo improdutivo das relações socioeconômicas do sistema capitalista financeiro contemporâneo. Para exemplificar tal constatação, a UNESCO (2003) afirmou:

Esse objetivo considera a educação como uma atividade permanente na vida do ser humano. Com efeito, a partir de uma noção tradicional que identificava a experiência educativa com a instrução formal nas escolas, tem havido uma mudança cada vez maior para uma visão mais abrangente da educação que deriva do reconhecimento de que os seres humanos são, antes de tudo, seres que aprendemos. Assim, a aprendizagem ao longo da vida é o reconhecimento de um fato consubstancial da condição humana que a organização social deve assegurar e garantir. De acordo com o Relatório Delors, “ninguém hoje pode esperar que a riqueza inicial de conhecimentos constituída na juventude seja suficiente para toda a vida, pois a rápida evolução do mundo exige uma permanente atualização de conhecimentos”. Nesse sentido, o referido relatório levanta os conceitos de sociedade educadora e educação permanente. A sociedade educadora é aquela em que todos os espaços devem ser utilizados para a aprendizagem

e o desenvolvimento das capacidades do indivíduo. (UNESCO, 2003, p. 40, tradução nossa)⁵⁸.

As metas estabelecidas nos ODM, com base no Relatório Delors, de 1996, enfatizaram a aprendizagem ao longo da vida e a constante atualização do conhecimento, pois, conforme a UNESCO (2003), a evolução do mundo exigiria a capacidade de seres humanos aprendentes.

Os Organismos Internacionais, dentre eles a UNESCO, orientam os países na dinâmica conjunta de integração entre interesses políticos, socioeconômicos e educacionais por meio do modo capitalisticamente global capaz de conectar as esferas da vida social no objetivo último da estrutura social determinante e determinada das relações sociometabólicas do capital.

Os ODM reiteraram o *compromisso global* do poderio socioeconômico e político neoliberal, ocupando-se por difundir os ideais de uma nova concepção econômica associada a uma principiante noção de desenvolvimento econômico e preservação, proteção, conservação, etc., temas vagos e amplos que mais tarde se reconfiguraram na agenda dos Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS), a partir do ano de 2015, com previsão de ser atingida até 2030.

Esses *compromissos globais*, pautados nos ODM e, posteriormente, nos ODS podem ser analisados como parte da configuração global da acumulação por despossessão⁵⁹, característica do “novo imperialismo”⁶⁰, que se pauta na relevância atribuída ao complexo de “*Wall Street-Tesouro-FMI*”, especialmente a partir da crise estrutural do capital de 1970, fazendo com que as formas intensificadas da fetichização suprema incorram contradições cada vez mais agressivas à própria dinâmica do capital. O que levou o capital a deslocar incessantemente o lucro da

⁵⁸ “Esta meta considera a la educación como una actividad permanente em la vida de los seres humanos. Em efecto, de una noción tradicional que identificaba la experiencia educativa com la instrucción formal em establecimientos escolares, se há pasado de modo creciente a una visión más comprensiva de la educación que deriva de reconocer que los seres humanos somos, en primer lugar, seres que aprendemos. Así, el aprendizaje a lo largo de la vida es el reconocimiento de um hecho consustancial a la condición humana que la organización social debe asegurar y garantizar. Según el Informe Delors, “nadie puede hoy esperar que el acervo inicial de conocimientos constituido em la juventud le baste para toda la vida, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber”. Em ese sentido, dicho informe plantea los conceptos de sociedad educadora y educación permanente. La sociedad educadora es una en que todos los espacios deben ser aprovechados para el aprendizaje y desarrollo de las capacidades del individuo.” (UNESCO, 2003, p. 40).

⁵⁹ Cf. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/02/29/david-harvey-e-rosa-luxemburgo/>. Acesso em: 16 maio de 2022.

⁶⁰ Conceito ampliado de capital financeiro que se inicia com Lenin (2012) e Luxemburgo (2021).

esfera da produção, o que no curto e médio espaço de tempo lhe garantiu sobrevivência, passando para a esfera da especulação, que não só é legatária, mas cuja existência é impossibilitada sem a presença da primeira.

Contradições que sempre foram ajustadas na combinação espaço temporal (Harvey, 2020). Quer dizer,

A ideia básica de um ajuste espaço temporal é relativamente simples. Sobreacumulação em determinado sistema territorial significa uma condição marcada por excedentes de mão de obra (desemprego crescente) e excedentes de capital (registrados como acúmulos de mercadorias das quais não se pode desfazer sem perdas, como capacidade produtiva ociosa e/ou excesso de capital-dinheiro carente de alternativas produtivas e lucrativas de investimento). (Harvey, 2020, p. 283).

A sobreacumulação é resultado da expansão capitalista que inevitavelmente gera excedentes que precisam ser absorvidos em projetos que se realizem no tempo e no espaço. Para Harvey (2020) nos projetos de longo prazo de capital, estaria reservado um espaço para a educação e a transposição espacial capaz de produzir novos mercados, novas capacidades produtivas e sociais.

Nesse sentido, as proposições educativas correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano podem ser inseridas no ajuste espaço temporal, uma vez que a mesma projeta para o futuro a realocação de capital excedente na forma de mão de obra ao mesmo tempo que, no decorrer do desenvolvimento capitalista, as relações sociais se metamorfoseiam em destruição criativa, isto é,

[...] o capital necessariamente cria, em determinado momento, uma paisagem física à sua imagem e semelhança apenas para, em um segundo momento, ter de destruí-la à medida que aposta em expansões geográficas e deslocamentos temporais como soluções às crises de sobreacumulação às quais ele costuma estar propenso. (Harvey, 2020, p. 285).

As proposições para a educação no espaço e no tempo, a partir das considerações do autor, precisam ser analisadas pelas contradições sistêmicas, segundo as quais, são projetadas no futuro como resposta para as crises conjunturais do capital. A aposta no futuro pautada na acumulação por despossessão incorpora a forma clássica do processo de acumulação primitiva e se desenvolve como reprodução ampliada do capitalismo global cujo arcabouço histórico é estabelecido pelo nexos Estado-finanças. Isto quer dizer que,

A reprodução ampliada funciona apenas na medida em que os territórios, materiais, matérias-primas, reservas de energia, máquinas, meios de transporte, trabalho, consumidores, atividades de reprodução, para realizar o mais-valor recém criado. Para garantir a reprodução ampliada no nível micro em uma economia altamente intensiva em mão de obra e essencialmente coordenada pelos mercados, é necessário ter um excedente relativo de cada um desses componentes em cada uma das fases do ciclo econômico. Esse excedente. Por sua vez, pode ser fornecido apenas na medida em que crédito e juros desempenham um papel central no ciclo de reprodução. [...] (Dörre, 2022, p. 80).

A destruição criativa provocada pelo “fetichismo supremo” do capital pode ser analisada por meio de uma determinada preparação formativa para o processo laboral criador de mais-valor ao mesmo tempo que o desenvolvimento interno do capital promove uma sofisticação tecnológica capaz de acirrar contradições de seu próprio sistema e ocasionar o artifício da geração de lucro por meio de relações improdutivas.

É importante lembrar que o sistema contemporâneo financeiro com base no funcionamento do sistema de crédito possui práticas de “[...] predação, fraude e ladroagem.” (Harvey, 2020, p. 297). De acordo com Harvey (2020), resumem-se em:

[...] Práticas de promoção de ações; esquemas Ponzi; destruição estruturada de ativos via inflação; despojamento de ativos por meio de fusões e aquisições; níveis de endividamento que reduzem populações inteiras, até mesmo nos países capitalistas avançados, à condição de servidão por dívida; para não falar na fraude corporativa, na despossessão de ativos (o assalto a fundos de pensão e sua dizimação através de colapsos corporativos e de ações) por meio de manipulações de crédito e de ações – todas essas são características definidoras do capitalismo contemporâneo. (Harvey, 2020, p. 297).

Quando refletimos sobre a posição estrutural que as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano têm diante dessa complexa estrutura, que compreende a assimilação de crises de sobreacumulação na reprodução ampliada, isso esbarra na concepção formativa de uma suposta preparação necessária à sobrevivência humana.

Nessa lógica, após 2015, uma nova agenda global foi definida pela ONU para a educação, baseada em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que são: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento; Energia limpa e acessível; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis;

Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes; Parcerias e meios de implementação. Assim, de acordo com a UNESCO (2017):

Embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação de como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e se envolver com questões relacionadas à sustentabilidade, conforme descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança de sustentabilidade. Eles exigem o conhecimento, habilidades, valores e atitudes que os capacitam a contribuir para o desenvolvimento sustentável. **A educação, portanto, é crucial para o alcance do desenvolvimento sustentável.** No entanto, nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável. A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento nos padrões de consumo insustentáveis. A abordagem agora bem estabelecida da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) capacita os alunos a tomar decisões informadas e ações responsáveis pela integridade ambiental, viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2017, p. 7, tradução nossa – grifo nosso)⁶¹.

O desenvolvimento sustentável está colocado como *compromisso global* devido o acirramento causado pelo processo de sobreacumulação do capital. Numa mescla de objetivos humanitários e socioeconômicos, para manter os níveis mínimos de sobrevivência tolerável, é necessário não só a sobrevivência humana, mas também as condições necessárias para a continuidade do processo sociometabólico do capital. Sobre isso, Leher (2016) afirma:

A matriz discursiva dessa orientação é o desenvolvimento sustentável que, a rigor, não é um conceito científico, mas, sobretudo, uma ideologia penetrante e indispensável ao capital, em um contexto em que os problemas socioambientais alcançam perigosa escala planetária e as resistências se ampliam. Está fora de questão que a eficiência energética e o controle dos resíduos avançaram de modo extraordinário nas últimas décadas, repercutindo de modo positivo em determinados indicadores ambientais e em certos territórios. Entretanto, é a lógica destrutiva do capital – materializada no desenvolvimento desigual do capital nos territórios – que calibra a

⁶¹ “Embarking on the path of sustainable development will require a profound transformation of how we think and act. To create a more sustainable world and to engage with sustainability-related issues as described in the SDGs, individuals must become sustainability change-makers. They require the knowledge, skills, values and attitudes that empower them to contribute to sustainable development. Education, therefore, is crucial for the achievement of sustainable development. However, not all kinds of education support sustainable development. Education that promotes economic growth alone may well also lead to an increase in unsustainable consumption patterns. The now well-established approach of Education for Sustainable Development (ESD) empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations” (UNESCO, 2017, p. 7).

forma de consumo de energia, o custo possível das mercadorias e define a escala de circulação das mesmas em âmbito planetário. (Leher, 2016, p. 13).

Com efeito, o desenvolvimento sustentável é a materialização da “nova ideologia” que proclama a possibilidade de mitigar as contradições intrínsecas do acirramento das contradições próprias do capital com a supositiva característica racional e científica de propiciar o alívio do avanço e progresso destrutivo, causado pelo próprio modo de reprodução capitalista. Nesse sentido, as autoras Shiroma e Zanardini (2020), afirmam:

Agenda 2030 reitera a preocupação em aliviar a pobreza, acabar com a fome, promover o bem-estar, a igualdade de gênero, empoderar as mulheres e os mais vulneráveis, garantir saneamento para todos, e acrescenta a necessidade de promover emprego, empreendedorismo ou, ao menos, trabalho decente para todos. Tais prioridades dizem respeito à determinada perspectiva de desenvolvimento nos limites do capitalismo que precisa assegurar minimamente a reprodução das condições sociais de produção. Tais condições não estavam asseguradas pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal, que foi exaurindo os recursos naturais e agravando a questão social a ponto de constituir-se num entrave reconhecido pelas organizações multilaterais de desenvolvimento. (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 698).

O *compromisso global* com o emblema sustentável faz parte da dinâmica manutenção cambiante do capital na sua fase específica de acumulação por despossessão, conforme defendido por Harvey (2020). A necessidade histórica demarcada por volatilidade e incertezas advindas, principalmente, do sistema de crédito como uma lei necessária ao movimento principal do capital, reivindica uma concepção de mundo vinculada a realidade histórica do sistema capitalista financeiro contemporâneo que escamoteia a crise vivida pelo capital como mais uma crise passageira. Sobre isso, Harvey (2020) argumenta:

No que diz respeito ao sistema de crédito, por exemplo, não podemos trata-lo simplesmente como uma entidade em si mesma, um tipo de eflorescência situada em Wall Street ou na City de Londres que paira livremente sobre as atividades comuns devidamente ancoradas. É certo que muita atividade baseada em crédito não passa de espuma especulativas e de excrescência da avaria humana por riqueza e pelo puro poder do dinheiro, mas boa parte dessa atividade é fundamental e absolutamente necessária para o funcionamento do capital. (Harvey, 2020, p. 323-324).

A integração global em prol de um *compromisso global* sustentável, amparada na racionalidade científica e econômica das leis “naturais” do capital, incorporam as

esferas da vida social, dentre elas a educação, apresentando-as como necessidades reprodutivas das relações sociais inexoráveis da produção estrutural socioeconômica contemporânea e assim, como saldo, a educação de qualidade, definida no *compromisso global 2030*, direciona o desenvolvimento sustentável para uma educação que possibilite aprendizagem holística:

A EDS é uma educação holística e transformacional que aborda o conteúdo e os resultados da aprendizagem, a pedagogia e o ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não integra apenas conteúdos como mudanças climáticas, pobreza e consumo sustentável no currículo; também cria ambientes de ensino e aprendizagem interativa e centrada no aluno. O que a EDS exige é uma mudança do ensino para o aprendizado. Pede uma pedagogia transformadora e orientada para a ação, que apoie a aprendizagem autodirigida, a participação e a colaboração, a orientação para os problemas, a inter e transdisciplinaridade e a ligação da aprendizagem formal e informal. Somente essas abordagens pedagógicas possibilitam o desenvolvimento das competências-chave necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2017, p. 7, tradução nossa)⁶².

No *compromisso global 2030* para os Estados, o desenvolvimento sustentável corresponde à formação para a cidadania global constituída por uma educação de qualidade integrada às políticas nacionais de educação, currículos escolares, formação de professores e avaliação de estudantes. A interdependência desses fatores para uma qualidade educacional elucida as correlações com a Ideologia do Capital Humano.

Para que o objetivo sustentável seja atingido, a UNESCO (2018) reitera a importância do ensino primário e secundário para o desenvolvimento de uma “sociedade sustentável” e, além disso, destaca o currículo como o principal responsável das políticas voltadas para as EDS:

Um dos meios mais eficazes usados pelos países para acelerar a integração da EDS no currículo primário e secundário é fornecer uma medida de implementação flexível no nível da política local. Os exemplos incluem a descentralização de uma proporção do currículo para abordar questões locais, como foi feito na China, Indonésia,

⁶² “ESD is holistic and transformational education that addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment. Thus, ESD does not only integrate contents such as climate change, poverty and sustainable consumption into the curriculum; it also creates interactive, learner-centered teaching and learning settings. What ESD requires is a shift from teaching to learning. It asks for an action-oriented, transformative pedagogy, which supports self-directed learning, participation and collaboration, problem-orientation, inter- and transdisciplinarity and the linking of formal and informal learning. Only such pedagogical approaches make possible the development of the key competencies needed for promoting sustainable development.” (UNESCO, 2017, p. 7, grifo nosso).

Tailândia e Vietnã (Benavot, 2014; Didham e Ofei-Manu, 2012a; Widjajanti, Matakupan e Didham, 2014; UNESCO, 2014a). Não obstante, a flexibilidade na política educacional que permite que as escolas primárias e secundárias integrem a relevância local e a adequação cultural ao conteúdo curricular e aos projetos geralmente continua sendo um grande desafio (UNESCO, 2014a). Criar mais oportunidades para o desenvolvimento autônomo de módulos de aprendizagem contextualizados localmente é uma forma importante de fortalecer a relevância da EDS. No entanto, é necessário dar apoio aos professores para desenvolver tais aulas orientadas para a ação e do mundo real. A EDS, com foco na construção de habilidades para uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e na construção de relacionamentos colaborativos para a resolução coletiva de problemas, deve ter como objetivo permitir que os alunos façam conexões entre o conhecimento existente em contextos locais ao aprender conceitos abstratos, permitindo assim que o conhecimento pessoal e os conceitos acadêmicos se desenvolvam juntos (Laurie et al., 2016: 3-4). Este processo de aprendizagem concentra-se nos processos socioculturais de construção de significado que ocorrem quando a aprendizagem estabelece conexões entre “experiência e contexto existentes e formas mais abstratas de representação” (Lotz-Sisitka, 2013: 23). Como tal, funciona como uma chave para a educação que pode apoiar a mudança social e as transições para a sustentabilidade. (UNESCO, 2018, p. 107, tradução nossa)⁶³.

Para integrar os objetivos educacionais propostos nos ODS, a UNESCO⁶⁴ definiu um grupo de parceiros para “unir esforços” nos objetivos comuns desse *compromisso global*. Esse grupo é identificado pelos E-9 (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão):

Com o advento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de 2030, é hora de perguntar como as parcerias educacionais existentes podem melhor unir seus esforços com o objetivo de

⁶³ “One of the most effective means used by countries to accelerate the integration of ESD into the primary and secondary curriculum is to provide a measure of flexible implementation at the local policy level. Examples include decentralizing a proportion of the curriculum to address local issues, as has been done in China, Indonesia, Thailand and Viet Nam (Benavot, 2014; Didham and Ofei-Manu, 2012a; Widjajanti, Matakupan and Didham, 2014; UNESCO, 2014a). Notwithstanding, flexibility in educational policy that enables primary and secondary schools to integrate local relevance and cultural appropriateness into curriculum content and projects generally remains a major challenge (UNESCO, 2014a). Creating more opportunities for the autonomous development of locally contextualized learning modules is an important way to strengthen the relevance of ESD. However, support needs to be given to teachers to develop such action-oriented and real-world lessons. ESD, with its focus on building skills for quality lifelong learning and constructing collaborative relationships for collective problem-solving, should aim to enable learners to make connections between existing knowledge in local contexts when learning abstract concepts, thus allowing personal knowledge and academic concepts to develop together (Laurie et al., 2016: 3-4). This process of learning focuses on the socio-cultural processes of meaning-making that occur when learning draws connections between ‘existing experience and context and more abstract forms of representation’ (Lotz-Sisitka, 2013: 23). As such, it functions as a key to education that can support social change and transitions towards Sustainability.” (UNESCO, 2018, p. 107).

⁶⁴ Disponível em: <https://en.unesco.org/education2030-sdg4/coordination/e9-partnership>. Acesso em: 3 mar. 2023.

alcançar a nova meta educacional, ODS 4. Uma dessas parcerias é a Iniciativa E-9, estabelecido na Cúpula de Educação para Todos (EFA) de Nove Países de Alta População em Nova Deli, Índia, em 1993. Depois de 2000, os países E-9 – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – foram sistematicamente representados como um eleitorado distinto na arquitetura institucional da EPT. O objetivo da Iniciativa E-9 foi definido de várias maneiras como um compromisso coletivo para atingir as metas de educação internacional, como uma rede para compartilhar práticas eficazes e como uma plataforma para promover a cooperação Sul-Sul e realizar iniciativas conjuntas. [...] (UNESCO, 2017, p. 1, tradução nossa)⁶⁵.

Os intitulados “esforços” para o alcance dos objetivos educacionais no *compromisso global* dos ODS são declarados como ambiciosos, segundo a UNESCO (2017), por reafirmarem a Educação para Todos, que continha metas para educação primária, bem como a aprendizagem ao longo da vida, e ir além por meio do estabelecimento de resultados de aprendizagem relevantes e a conclusão universal do ensino secundário:

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável expande o escopo da ambição educacional muito além das metas que dominaram a agenda Educação para Todos, como educação primária universal, paridade de gênero e alfabetização de adultos. Aspira a estabelecer um conjunto abrangente de objetivos universais, incluindo resultados de aprendizagem relevantes, conclusão universal do ensino secundário, equidade na educação ao longo das principais características socioeconômicas e uma orientação geral para a aprendizagem ao longo da vida, inclusive em áreas como desenvolvimento sustentável e cidadania global. A nova agenda une os países independentemente de seu nível de renda ou orientação política. Também traz à tona a necessidade de fortalecer os sistemas educativos e enriquecer o diálogo sobre as políticas necessárias para atingir esses objetivos. (UNESCO, 2017, p. 2, tradução nossa)⁶⁶.

⁶⁵ “With the advent of the 2030 Sustainable Development Goals (SDGs), it is time to ask how existing education partnerships can best pool their efforts with the aim of achieving the new education goal, SDG 4. One of those partnerships is the E-9 Initiative, established at the Education for All (EFA) Summit of Nine High-Population Countries in New Delhi, India, in 1993. After 2000, the E-9 countries – Bangladesh, Brazil, China, Egypt, India, Indonesia, Mexico, Nigeria and Pakistan – were represented systematically as a distinct constituency in the EFA institutional architecture. The purpose of the E-9 Initiative has been variously defined as a collective commitment to achieve international education goals, as a network for sharing effective practices, and as a platform for promoting South-South cooperation and undertaking joint initiatives [...]” (UNESCO, 2017, p. 1).

⁶⁶ “The 2030 Agenda for Sustainable Development expands the scope of education ambition well beyond the goals that dominated the Education for All agenda, such as universal primary education, gender parity and adult literacy. It aspires to establish a comprehensive set of universal objectives including relevant learning outcomes, universal secondary education completion, equity in education along key socio-economic characteristics, and an overall orientation towards lifelong learning, including in areas such as sustainable development and global citizenship. The new agenda unites countries regardless of their income level or political orientation. It also brings to the fore the need to strengthen

Dentro do escopo dos objetivos referentes à etapa do ensino secundário com viés formativo pautado na educação sustentável, a UNESCO possui um centro internacional voltado para a formação técnica e profissionalizante, definida pelo acrônimo UNEVOC, que em língua originária significa “*Technical and vocational education and training*” (TVET)⁶⁷. O TVET compõe a educação para o desenvolvimento econômico por meio de categorias conceituais como: Desenvolvimento Humano (*Human Development*); Capital Humano (*Human Capital*) e Desenvolvimento de Recursos Humanos (*Human Resource and Development*), conforme se explicita:

A nova estratégia da UNESCO para educação e treinamento técnico e profissional (TVET) para o período 2016-2021 chega em um momento oportuno. Muito mudou desde que a estratégia atual foi lançada em 2009. A adoção da Estratégia de Educação da UNESCO para o período 2014-2021 e a recente adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Agenda Educação 2030 ocorreram em um contexto de globalização e rápido desenvolvimento tecnológico, caracterizado por mudanças nos padrões econômicos, do mercado de trabalho e das competências. Além disso, a natureza das ocupações de trabalho, locais de trabalho e bens e serviços produzidos está mudando, assim como as políticas governamentais e os cenários geopolíticos mais amplos. (UNESCO-UNEVOC, 2016, p. 5, tradução nossa)⁶⁸.

A UNESCO-UNEVOC insere o acrônimo TVET a partir do *compromisso global* 2030, por meio da educação sustentável. Entretanto, a educação sustentável precisa ser analisada na correlação de forças sociais produtivas e reprodutivas e, portanto, contraditórias dos limites próprios do capital, ou seja, a degradação desenvolvida por seu sistema cria alternativas transitórias com o intuito aparente de solucionar os problemas da crise estrutural do capital (Mészáros, 2011a). Ainda, segundo Leher

education systems and enrich the dialogue on the policies required to meet these objectives. (UNESCO, 2017, p. 2).

⁶⁷ Ensino e formação técnica-profissional.

⁶⁸ “The new UNESCO strategy for technical and vocational education and training (TVET) for the period 2016-2021 comes at a timely moment. Much has changed since the current strategy was unfurled in 2009. The adoption of the UNESCO Education Strategy for the period 2014-2021 and the recent adoption of the Sustainable Development Goals (SDGs) and the Education 2030 agenda have occurred in a context of globalization and rapid technological development, characterized by changes in economic, labor market and skills patterns. Moreover, the nature of work-occupations, workplaces and goods and services produced is changing, as are government policies and wider geo-political landscapes” (UNESCO-UNEVOC, 2016, p. 5).

(2016) o desenvolvimento sustentável pode ser entendido pelas proposições epistemológicas ecocientificistas:

[...] que argumentam que é possível corrigir o padrão de acumulação do capital, melhorando a eficiência do uso dos recursos naturais e aperfeiçoando os mecanismos técnicos de controle da contaminação. Se valem de proposições como desenvolvimento sustentável, modernização ecológica e indústrias verdes, validadas por selos de sustentabilidade ambiental. (Leher, 2016, p. 13).

O alívio ou a mitigação de condições atenuantes e degradantes do sistema sociometabólico do capital se converte em elementos-chave para identificar as orientações e diretrizes propostas por Organismos Internacionais. É com esse movimento que as proposições da EDS podem ser entendidas por meio das correlações com a Ideologia do Capital Humano. A proposta do TVET, por exemplo, resume-se em:

A TVET deve se esforçar para fazer mais do que atender às necessidades da economia e do mercado de trabalho. Uma TVET transformadora também deve enfatizar a aprendizagem ao longo da vida (LLL) e permitir que todos, independentemente de raça, gênero, deficiência e posição social, tenham a oportunidade de acesso à aprendizagem, conhecimento e know-how. Uma TVET transformadora tem o potencial de aumentar a equidade, reduzir a pobreza e diminuir as desigualdades. Poderia ser aproveitado na causa de um futuro mais sustentável. Também pode ajudar a desenvolver cidadãos mais bem informados e mais capazes de participar plenamente na sociedade civil. (UNESCO-UNEVOC, 2016, p. 5, tradução nossa)⁶⁹.

Pelo exposto, a aprendizagem ao longo da vida permanece no contexto de desenvolvimento sustentável com o discurso de aliviar ou mitigar a relação desigual do desenvolvimento do processo sociometabólico do capital. É importante lembrar, segundo Mészáros (2011b), que existe uma lei do desenvolvimento desigual na história que compreende o intercâmbio complexo entre a base material da sociedade e sua superestrutura. Portanto, na relação contraditória de formas socialmente desiguais, o TVET associado a ideia de desenvolvimento sustentável abarca uma projeção abstrata da complexidade histórica demarcada pelo progresso. Nesse

⁶⁹ “TVET should strive to do more than meet the needs of the economy and the labor market. A transformative TVET must also emphasize lifelong learning (LLL) and enable all, irrespective of race, gender, disability and social position, to have the opportunity of access to learning, knowledge and know-how. A transformative TVET has the potential to increase equity, reduce poverty and diminish inequalities. It could be harnessed in the cause of a more sustainable future. It can also help develop better informed citizens who are better able to fully participate in civil society” (UNESCO-UNEVOC, 2016, p. 5).

sentido, as correlações com a Ideologia do Capital Humano são identificadas pelo aprimoramento de proposições que definem como meta o desenvolvimento econômico sustentável. Sobre isso:

A questão do que é a TVET “para” foi discutida. Habilidades para empregabilidade e habilidades para empregos foram vistas como centrais para os objetivos da TVET, mas o desenvolvimento de outras habilidades, como educação de 'caráter', desenvolvimento de motivação, valores positivos e o que um participante chamou de 'bom senso e capacidade de fazer escolhas inteligentes' também foram considerados importantes. Nesse sentido, uma abordagem mais “holística” da TVET foi valorizada em muitas contribuições, onde “aprender era para a vida” e ajudou a criar um indivíduo e uma sociedade mais equilibrados. (UNESCO-UNEVOC, 2015, p. 6, tradução nossa)⁷⁰.

Capacidades, habilidades e competências compõem o rol de características intrínsecas das correlações com a Ideologia do Capital Humano, pois a aprendizagem holística representa a idealização de um equilíbrio social por meio de uma formação que, supostamente, seria capaz de desenvolver habilidades sustentáveis para a empregabilidade com base na “motivação e valores positivos” (UNESCO-UNEVOC, 2016). Infere-se, a partir de então, que o desenvolvimento sustentável representa a necessidade de um certo controle sobre o exemplo do que Mézáros (2011b) denominou de destrutividade da lei do desenvolvimento desigual sob o sistema do capital, com implicações acentuadas do aspecto da vida e da natureza na premissa propagandística de “globalização” feliz. Para o autor, há uma tripla rejeição do controle do sistema do capital das contradições do quadro das determinações sistêmicas próprias:

1. entre a atividade produtiva na qual se envolve a classe trabalhadora da sociedade e as ordens sistêmicas estruturalmente preexistentes hierarquicamente superimpostas pelas personificações do capital sobre a força de trabalho destituída dos meios de produção, orientada pelos necessários alvos de produção expansionista da ordem social metabólica estabelecida;
2. entre produção e consumo, na realidade firmemente determinada pelo domínio fetichista sobre o consumo, independente de quanto o

⁷⁰ “The issue of what TVET is ‘for’ was discussed. Skills for employability and skills for Jobs were seen as central to TVET’s aims but the development of other skills, such as ‘character’ education, developing motivation, positive values and what one participant referred to as ‘good sense and the ability to make smart choices’ were also considered important. In that sense, a more ‘**holistic**’ approach to TVET was valued in many contributions, where ‘learning was for life’ and helped to create a more balanced individual and Society.” (UNESCO-UNEVOC, 2016, p. 6, grifo nosso).

consumo possa ser idealizado, como um postulado veleitário, até mesmo pelas grandes figuras da economia política clássica;

3. entre produção e circulação, devido à postulação da circulação sobre a base do imperativo absolutizado que, em última instância, a tudo destrói da ilimitável expansão e acumulação a todo custo ilimitável do capital, e interiorizada nessa insustentabilidade derradeira pelas propensas personificações do capital. (Mészáros, 2011b, p. 334-335).

Essas condições sistêmicas se dão pela força das determinações próprias do processo sociometabólico do capital. Isso quer dizer que a busca pelo desenvolvimento sustentável nas proposições educacionais está correlacionada com a Ideologia do Capital Humano e busca o sentido da harmonização dos fins, isto é, “[...] os fins postos como necessariamente desejados por todos os indivíduos em virtude de sua “natureza humana e a total anarquia dos meios” (Mészáros, 2011b, p. 337). O fato é que o desenvolvimento sustentável aparece na condição de justificativa para que as arbitrariedades sistêmicas se constituam em medidas corretivas para os fins sociais estruturalmente estabelecidos.

As correlações com a Ideologia do Capital Humano podem também ser observadas nos princípios do desenvolvimento sustentável pela afirmação da UNESCO-UNEVOC (2019) sobre a implantação dos TVET no âmbito das políticas e práticas estratégicas de inovação pautada na “economia verde”:

O Fórum de Aprendizagem Global de 2018 da UNESCO-UNEVOC sobre 'Gerenciando habilidades em tempos de disrupção' observou que a transição para economias mais verdes, a implementação de tecnologias digitais no mundo do trabalho e o surgimento de novas formas de empreendedorismo, entre outras coisas, estão mudando a forma como vivemos e trabalhamos. Esse cenário está impulsionando os sistemas de educação e treinamento técnico e vocacional (TVET) a melhorar sua capacidade de identificar a demanda futura de habilidades (por exemplo, habilidades técnicas leves e específicas – incluindo habilidades digitais, ecológicas e empreendedoras) e expandir o acesso a essas habilidades. Ao todo, essas mudanças representam um grande desafio para o futuro da TVET, mas ao mesmo tempo também expressa a necessidade de aproveitar as perspectivas e aumentar os benefícios sociais e econômicos da TVET. À medida que a TVET se adapta aos impactos de disrupções sociais, ambientais e econômicas significativas, surgem práticas inovadoras com grande potencial para rejuvenescer o futuro do desenvolvimento de habilidades. Os desenvolvimentos atuais em TVET sugerem que muitos tipos de práticas inovadoras já estão sendo desenvolvidos ou

implantados, mudando significativamente a forma como definimos e praticamos TVET. (UNESCO-UNEVOC, 2019, p. 6, tradução nossa)⁷¹.

O futuro para o desenvolvimento de habilidades é imbuído nos ODS como mecanismo de inovação sustentável. As proposições educacionais com base nessa premissa possuem correlação com a Ideologia do Capital Humano e pode ser analisada por meio das contingências específicas necessárias ao desenvolvimento econômico e técnico da “especialização flexível” (Harvey, 2017). Para sintetizar o pensamento:

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. (Harvey, 2017, p. 151).

A “especialização flexível”, definida por Harvey (2017), é compreendida na relação espaço e tempo relacionados necessariamente às práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. A acumulação flexível precisa de uma formação ou preparação técnica flexível, de tal modo que as mediações, entendidas aqui como proposições educacionais, entre espaço e tempo da reprodução social em permanente mudança, correlacionam-se com a Ideologia do Capital Humano. De outro modo, podemos entender também que o desenvolvimento sustentável enfatizado nas proposições educacionais se correlaciona com a Ideologia do Capital Humano por ser uma necessidade espaço temporal das contradições materiais e objetivas consideradas relevantes para a reprodução da vida social.

⁷¹ “UNESCO-UNEVOC’s 2018 Global Learning Forum on ‘Managing skills in a time of disruption’ noted that the transition to greener economies, the implementation of digital technologies in the world of work and the emergence of new forms of entrepreneurship, amongst other things, are changing the way we live and work. This scenario is driving technical and vocational education and training (TVET) systems to improve their capacity to identify the future demand of skills (e.g. soft and specific technical skills – including digital, greening and entrepreneurial skills) and to expand access to these skills. In all, these changes represent a great challenge for the future of TVET, but at the same time also expresses a need to seize the prospects and enhance the social and economic benefits from TVET. As TVET adapts itself to the impacts of significant social, environmental and economic disruptions, innovative practices emerge with great potential to rejuvenate the future of skills development. Current developments in TVET suggest that many types of innovative practices are already being developed or deployed, significantly changing the way we define and practice TVET.” (UNESCO-UNEVOC, 2019, p. 6).

No rumo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a “especialização flexível” (Harvey, 2017), pode ser evidenciada por meio da EDS, na qual a UNESCO (2021) definiu cinco ações prioritárias:

Para a área de acção prioritária 1 sobre políticas, a EDS deve ser integrada nas políticas globais, regionais e nacionais e locais relacionadas com a educação e o desenvolvimento sustentável. Para a área de acção prioritária 2 sobre educação e formação, é necessária atenção com vista a promover a abordagem da instituição como um todo de modo a garantir que aprendemos o que vivemos e vivemos o que aprendemos. Na área de acção prioritária 3 sobre o reforço das capacidades dos educadores, o foco está em capacitar os educadores com conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para a transição para a sustentabilidade. A área de acção prioritária 4 sobre a juventude deve reconhecer os jovens como actores-chave na abordagem dos desafios da sustentabilidade e dos processos de tomada de decisão associados. A área de acção prioritária 5 a nível local destaca a importância das acções nas comunidades, pois é onde é mais provável que ocorra acções transformadoras significativas. O roteiro sublinha também as áreas-chave de implementação do quadro da EDS para 2030. As iniciativas nacionais sobre a EDS para 2030 levarão à integração da EDS na educação e no desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2021, p. 3).

Ações prioritárias para o desenvolvimento da educação sustentável são elencadas pela UNESCO (2021), hipoteticamente, em prol de uma sociedade considerada justa e uma educação de qualidade. Quer dizer,

A EDS capacita os estudantes com conhecimentos, competências, valores e atitudes para tomarem decisões e acções informadas e responsáveis em prol da integridade ambiental, viabilidade económica e de uma sociedade justa que capacita as pessoas de todos os géneros, para as gerações actuais e futuras, respeitando ao mesmo tempo a diversidade cultural. A EDS é um processo de aprendizagem contínua e uma parte integrante de uma educação de qualidade que reforça as dimensões cognitivas, sociais e emocionais e comportamentais da aprendizagem. É holística e transformadora e engloba conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e o próprio ambiente de aprendizagem. A EDS é reconhecida como facilitadora fundamental de todos os ODSs e alcança o seu objectivo através da transformação da sociedade. (UNESCO, 2021, p. 8).

A meta do desenvolvimento sustentável para a educação atinge o patamar de regulação social pela apropriação de uma aprendizagem que leve em conta o paradoxo irreconciliável de crescimento mediante destruição criativa, novos desejos e necessidades humanas, exploração da capacidade do trabalho, transformação de

espaços e aceleração do ritmo da vida (Harvey, 2017). Podemos constatar o raciocínio proposto quando a UNESCO (2021) afirma:

A sua particular ênfase nas competências relacionadas com empatia, solidariedade e tomada de acção pode ajudar a avançar o ODS 4 na construção de um futuro em que a educação contribua não só para o sucesso dos indivíduos, mas também para a sobrevivência colectiva e prosperidade da comunidade global. Também ajudará a agenda da educação global a afastar-se de um foco exclusivo no acesso e qualidade medidos principalmente em termos de resultados de aprendizagem, para uma maior ênfase nos conteúdos de aprendizagem e na sua contribuição para a sustentabilidade das pessoas e do planeta. Desta forma, a EDS liga o ODS 4 com todos os ODSs. (UNESCO, 2021, p. 14).

A EDS, portanto, pode ser analisada a partir da necessidade histórica do desenvolvimento capitalista em sua configuração sistêmica com ênfase especulativa, na qual a circulação do capital, processo característico da realização do valor, precisa do resgate do capital fixo pelo sistema de crédito que tem o suporte do capital portador de juros para a operacionalização do chamado capital fictício. A consequência desse sistema é uma projeção ilusória e fetichista capaz de produzir a ideia de superação de crises de sobreacumulação com medidas aparentemente sustentáveis, pois a agudização e escassez de recursos naturais chegou a um nível em que não é possível pensar em acumulação sem remediar problemas futuros.

Para que problemas futuros sejam aliviados ou mitigados, “novos” *compromissos globais* políticos, econômicos e ideológicos são elaboradas para assegurar o fundamento estrutural da necessidade histórica de cada período do capital. A educação, como uma das esferas da vida social, não pode ser analisada fora do contexto material, sustentada, econômica, política e ideologicamente nas proposições formulativas da lógica das relações sociais capitalistas no tempo e no espaço.

As orientações e diretrizes educacionais com base nos ODM e ODS representam uma certa continuidade dos processos formativos identificadas, aqui, como correlações com a Ideologia do Capital Humano, cujo objetivo assoalhado é o de aumento da produtividade econômica do ser humano (Friedman, 2020).

A passagem de desenvolvimento do milênio para desenvolvimento sustentável pode ser analisada pela sinalização da intensificação e agudização da configuração sistêmica do capital financeiro com base em seu *modus operandi* de endividamento

como solução para a realização da reprodução ampliada, que ocorre dispensando um contingente de trabalhadores considerados supérfluos e sobrantes. Antunes (2020), ao analisar sobre a pragmática relação da Indústria 4.0 na era digital, afirma:

Como consequência dessa nova empresa flexível, liofilizada e digital, os intermitentes globais tendem a se ampliar ainda mais, uma vez que o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável da força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobrante, sem empregos, sem seguridade social, sofrendo riscos crescentes de acidentes e mortes no trabalho, sem nenhuma perspectiva de futuro. (Antunes, 2020, p. 14).

Para o autor, não é possível deixar de alertar que as precarizações, o subemprego e o desemprego tendem aumentar celeremente no século XXI. Entretanto, Antunes (2020), relembra que

Esse conjunto de mudanças vem ocorrendo desde os anos 1970, quando os serviços passaram a ser crescentemente inválidos pela lógica do capital imbricado com o mundo informacional e comando financeiro, que se intensificou enormemente neste início de século, com a explosão das tecnologias informacionais e digitais. (Antunes, 2020, p. 16).

A fim de reforçar as discussões apresentadas, constata-se que as implicações da trajetória dos ODM para os ODS podem também ser observados pelo Banco Mundial, uma vez que está localizado dentro da estrutura da ONU⁷² como uma agência especializada no fornecimento de empréstimos aos países, especialmente os considerados economicamente dependentes com vistas a financiar programas de ajustes estruturais e setoriais para as áreas sociais, como a educação. Com isso, as correlações com a Ideologia do Capital Humano no *compromisso global* dos ODM para os ODS, segundo as proposições do Banco Mundial serão detalhadas na próxima subseção.

⁷² “O Banco Mundial e o FMI são instituições especializadas da ONU comparáveis à Organização Internacional do Trabalho ou à FAO. Sendo assim, espera-se que colaborem estreitamente com os organismos das Nações Unidas e com as outras instituições especializadas para realizar os objetivos contidos na Carta e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.” (Toussaint, 2020, p. 71).

3.2 AS PROPOSIÇÕES DO BANCO MUNDIAL: AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS

As estratégias elencadas pelo Banco Mundial para o suposto desenvolvimento de capital humano podem ser observadas a partir do *compromisso global* estabelecido pela ONU cujo viés é notabilizado no objetivo de redução da pobreza e prosperidade mundial. Essa definição, primeiro, precisa ser analisada no contexto social mais amplo da estrutura socioeconômica e política da passagem do século XX para o XXI.

O *compromisso global* dos ODM para os ODS se constitui num período histórico em que processo organizacional do capital é configurado pelo sistema capitalista financeiro contemporâneo no qual se processa a unidade dinâmica de “[...] tensão, antagonismo e contradição” (Harvey, 2013, p. 415). O fluxo do capital portador de juros é o processo que manifesta a contradição cambiante da própria lógica constitutiva de acumulação do capital, ou seja,

[...] os padrões cambiantes da unidade e do antagonismo entre o capital na forma de mercadoria e de dinheiro não são eliminados. Eles são simplesmente transformados em novas configurações. Continuam a constituir a base para a relação de poder cambiante entre o capital industrial e o capital bancário. Em outras palavras, os arranjos institucionais, juntamente às práticas dos agentes econômicos, têm de ser vistos como um produto do processo de acumulação que não pode proceder de outra maneira, exceto mediante a oposição entre o dinheiro e as mercadorias dentro da unidade do capital como “valor em movimento”. (Harvey, 2013, p. 415).

Tendo em vista que capital financeiro não se reduz apenas a união entre capital industrial e capital bancário, na medida em que ocorre o desenvolvimento organizacional do capitalismo contemporâneo, convém considerar que a centralização e descentralização do poder econômico é uma prática intrínseca da metamorfose do capital. Em outras palavras:

[...] a tensão entre a centralização e a descentralização é tão evidente dentro do bloco do poder financeiro quanto o é em outros lugares. Isso é evidenciado de várias maneiras. Por exemplo, ajuda a explicar por que os Estados Unidos exibem um sistema financeiro extremamente descentralizado e aparentemente caótico (preservado por uma estranha miscelânea de legislação fragmentada, promulgada por uma burguesia que tem espasmodicamente buscado se contrapor à ameaça da excessiva centralização), ao mesmo tempo que é caracterizado por imensas concentrações de riqueza monetária entre algumas famílias que operam através de algumas instituições financeiras de larga escala. Isso ajuda a explicar também por que os bancos simultaneamente competem um com o outro em algumas

áreas, ao passo que em outras formam alianças, consórcios e, de tempos em tempos, tramas conspiratórias para reunir uma concentração suficiente de poder monetário para lidar com os aspectos de larga escala e de longo prazo do financiamento da acumulação. (Harvey, 2013, p. 414).

A centralização e descentralização do sistema capitalista financeiro contemporâneo se configura por conta dos resultados da dinâmica da acumulação flexível, na qual propicia a inovação tecnológica e organizacional e acirra as estratégias de busca por lucro pela alimentação mútua entre mais-valia absoluta e relativa e destitui um contingente cada vez maior do uso da força de trabalho.

A virada das práticas socioeconômicas e políticas desencadeadas na década de 1970, conforme detalhado anteriormente, intensifica-se na forma de maximização de um sistema compatível aos livres fluxos de capitais. Segundo Harvey (2014): “Enquanto nos anos 1960 costumava-se usar o *slogan* ‘o que é bom para General Motors é bom para os Estados Unidos’, nos anos de 1990 o *slogan* era ‘o que é bom para Wall Street é tudo o que interessa’.” (Harvey, 2014, p. 42).

Na década de 1990, o Banco Mundial, conjuntamente com outros Organismos Internacionais, expressou o compromisso de redução da pobreza para promover a pressuposta prosperidade global. Dessa forma, os ODM ocuparam a centralidade orientativa de programas sociais com base no investimento em pessoas, especialmente os mais pobres:

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio são um desafio que a comunidade global estabeleceu para si mesma. Eles são um desafio para os países pobres demonstrarem boa governança e um compromisso com a redução da pobreza. E são um desafio para os países ricos cumprirem sua promessa de apoiar o desenvolvimento econômico e social. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio chamaram a atenção do mundo, em parte porque podem ser medidos, como este pequeno livro demonstra. Mais importante, as metas abordam nossas preocupações mais humanas com o bem-estar de todos com quem compartilhamos este planeta. Estamos agora a um terço do caminho para a data-alvo de 2015, e há 100 milhões a menos de pessoas vivendo em extrema pobreza do que em 1990. Em 2015, mais 500 milhões terão alcançado pelo menos um padrão de vida minimamente aceitável - a maior diminuição da pobreza desde o início da revolução industrial. Mas o progresso tem sido desigual e muitos dos países mais pobres, especialmente na África, ficam para trás. Pobreza extrema significa ter menos de US\$ 1 para atender às suas necessidades diárias. Mas a pobreza não é medida apenas em dinheiro. As pessoas pobres carecem de educação, carecem de assistência médica e muitas vezes vivem em terrenos baldios ou em favelas da cidade. A solução desses problemas exigirá um

investimento substancial em pessoas, bem como em ativos físicos. Os países ricos podem ajudar, não apenas por meio de seus programas de ajuda – que são importantes, mas também abrindo seus mercados e compartilhando conhecimento. Mais importante de tudo, **os países em desenvolvimento devem liberar o potencial de seus cidadãos**, capacitando-os a criar um lugar para si e seus filhos no mundo. (Banco Mundial, 2005, p. 5, grifo e tradução nossa)⁷³.

A redução da pobreza global nos ODM detinha o compromisso do desenvolvimento econômico e social por meio de programas sociais, por exemplo a educação, para que possibilitasse o desenvolvimento da competitividade socioeconômica global. Motta (2007), ao analisar as políticas do desenvolvimento do milênio na perspectiva do Banco Mundial, ressalta que este foi o responsável por adotar uma abordagem multidimensional na redução da pobreza, isto é, uma abordagem que incentivasse a “autonomia” como estratégia de redução da pobreza: “[...] Na concepção multidimensional da pobreza que está inserida nas ‘políticas do desenvolvimento do milênio’, identifica-se a pobreza como fonte potencial de desenvolvimento, necessitando apenas de oportunidades para deslanchar seus talentos e habilidades. [...]” (Motta, 2007, p. 297). No âmbito da educação, as políticas que resumiriam a possibilidade de aquisição de “autonomia” foram e, ainda são, reformas que se pautam nas correlações com a Ideologia do Capital Humano. Como exemplo, a educação primária era o principal objetivo estabelecido nos ODM para uma educação de qualidade:

A educação é a base das sociedades democráticas e das economias globalmente competitivas. É a base para reduzir a pobreza e a desigualdade, melhorar a saúde, possibilitar o uso de novas tecnologias e criar e difundir conhecimento. Em um mundo cada vez

⁷³ “The Millennium Development Goals are a challenge the global community has set for itself. They are a challenge to poor countries to demonstrate good governance and a commitment to poverty reduction. And they are a challenge to wealthy countries to make good on their promise to support economic and social development. The Millennium Development Goals have captured the world's attention, in part because they can be measured, as this little book demonstrates. More important, the goals address our most human concerns for the welfare of everyone with whom we share this planet. We are now one third of the way to the target date of 2015, and there are 100 million fewer people living in extreme poverty than in 1990. By 2015, 500 million more will have achieved at least a minimally acceptable standard of living - the greatest decrease in poverty since the beginning of the industrial revolution. But progress has been uneven, and many of the poorest countries, especially in Africa, lag behind. Extreme poverty means having less than \$1 to meet your daily needs. But poverty is not measured in money alone. Poor people lack education, they lack health care, and they often live on wasted lands or in city slums. Solving these problems will require a substantial investment in people as well as in physical assets. Wealthy countries can help, not only through their aid programs - which are important but also by opening their markets and by sharing knowledge. Most important of all, developing countries must unleash the potential of their citizens, empowering them to create a place for themselves and their children in the world.” (World Bank, 2005, p. 5).

mais complexo e dependente do conhecimento, a educação primária, como porta de entrada para níveis superiores de educação, deve ser a primeira prioridade. Desde 1990, os países do mundo exigem que todas as crianças possam concluir a escola primária, mas mais de 100 milhões de crianças em idade escolar primária permanecem fora da escola, a maioria delas no sul da Ásia e na África Subsaariana. África, e a maioria deles são meninas. Para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio até 2015, os sistemas escolares com baixas taxas de conclusão precisam começar agora a treinar professores, construir salas de aula e melhorar a qualidade da educação. Eles também terão que remover barreiras ao atendimento, como taxas e falta de transporte, e abordar a preocupação dos pais com a segurança de seus filhos. (Banco Mundial, 2005, p. 15, tradução nossa)⁷⁴.

A educação de qualidade proposta nos ODM constituía o foco das reformas sociais, na medida em que considerassem a redução da pobreza como meta de boa governança, logo, as ações dos Estados deveriam pautar-se nessa premissa. O Banco Mundial (2005) reforça a ideia da boa governança, de forma a orientar por meio de diretrizes a participação dos Estados nacionais em reformas educacionais que partilhassem referências mundialmente comuns para as políticas educativas. Essa era a função dos ODM no campo da educação no período entre 1990 e início dos anos 2000, e que posteriormente é incorporada nos ODS para que o suposto objetivo causal entre educação e desenvolvimento econômico fosse constantemente refinado de acordo com os princípios da continuidade revestidos pelo manto da “transformação”.

O manto da “transformação” incorporado aos ODS pode ser observado pelo documento do Banco Mundial (2017) em que é destacada a necessidade de repensar a governança nos países a partir do que denominam de “poderes assimétricos”, “funções institucionais” e o “papel da lei”:

Primeiramente, é importante pensar não apenas na forma que as instituições devem ter, mas também nas funções que as instituições devem desempenhar - ou seja, pensar não apenas na forma das **instituições**, mas também em suas **funções**. Em segundo lugar, é

⁷⁴ “Education is the foundation of democratic societies and globally competitive economies. It is the basis for reducing poverty and inequality, improving health, enabling the use of new technologies, and creating and spreading knowledge. In an increasingly complex, knowledge-dependent world, primary education, as the gateway to higher levels of education, must be the first priority. Since 1990 the countries of the world have called for all children to be able to complete primary school, but more than 100 million children of primary-school age remain out of school, most of them in South Asia and Sub-Saharan Africa, and the majority of them are girls. To reach the Millennium Development Goals by 2015, school systems with low completion rates will need to start now to train teachers, build class rooms, and improve the quality of education. They will also have to remove barriers to attendance, such as fees and lack of transportation, and address parents concern for the safety of their children.” (Banco Mundial, 2005, p. 15).

importante considerar que, embora o fortalecimento de capacidades seja importante, como utilizar essas capacidades e onde investir dependem do poder de barganha relativo dos atores - ou seja, pensar não apenas no fortalecimento de capacidades, mas também nas **assimetrias de poder**. Em terceiro lugar, é importante considerar que, para alcançar o Estado de Direito, os países devem primeiro fortalecer os diferentes **papéis da lei** para alterar incentivos, remodelar preferências e crenças, e aumentar a contestabilidade - ou seja, pensar não apenas no Estado de Direito, mas também no **papel da lei** [...]. Em termos práticos, esses princípios significam que abordagens de diagnóstico devem se concentrar nos problemas específicos de compromisso, coordenação e cooperação que limitam a realização de resultados socialmente desejáveis e nas formas como assimetrias de poder na arena política obstruem essas funções. Identificar as diferentes alavancas de mudança - incentivos, preferências e crenças, e contestabilidade - pode ajudar a remodelar a arena política para ampliar o conjunto de políticas que podem ser implementadas.⁷⁵ (Banco Mundial, 2017a, p. 71 – grifo nosso)

Por meio das análises das proposições do Banco Mundial (2005; 2017a), nota-se a continuidade de estratégias que são constantemente “repensadas” ou “refinadas” para que os seus propósitos estejam em consonância com as necessidades históricas de um determinado período.

O importante a se destacar é que é no âmbito dos ODM para educação que a considerada boa governança se torna o fio condutor das ações estatais na busca de políticas educacionais eficazes e eficientes. Eficaz no sentido de redução de custos e eficiente na promoção de resultados. Essa ideia é resumida e expressa a política de *accountability* formulada pelo Banco Mundial:

A linguagem evolui através do uso comum, então ninguém é responsável quando a palavra *accountability* adquire tantos usos e significados diferentes. O que este Relatório entende por *accountability* é uma relação entre os atores que possui cinco características: delegação, finanças, desempenho, informações sobre

⁷⁵ First, it is important to think not only about what form institutions should have, but also about the functions that institutions must perform—that is, think not only about the form of **institutions**, but also about their **functions**. Second, it is important to think that, although capacity building matters, how to use capacity and where to invest in capacity depend on the relative bargaining powers of actors—that is, think not only about capacity building, but also about **power asymmetries**. Third, it is important to think that in order to achieve the rule of law, countries must first strengthen the different **roles of law** to change incentives, reshape preferences and beliefs, and enhance contestability—that is, think not only about the rule of law, but also about the **role of law** [...]. In practical terms, these principles mean that diagnostic approaches should zoom in on the specific commitment, coordination, and cooperation issues that limit the attainment of socially desirable outcomes and on the ways in which power asymmetries in the policy arena obstruct these functions. Identifying the different levers of change— incentives, preferences and beliefs, and contestability—can help to reshape the policy arena to expand the set of policies that can be implemented. (World Bank, 2017, p. 71 – grifo nosso).

desempenho e exigibilidade (Banco Mundial, 2004, p. 47, tradução nossa)⁷⁶.

Para que a boa governança se traduzisse em uma estratégica eficaz e eficiente, o Banco Mundial (2003) passa a difundir o *accountability* para as políticas sociais dos países, dentre elas, as educacionais. Com base no *compromisso global* dos ODM, o Banco Mundial (2003) elaborou a síntese ilustrativa das características do *accountability*:

Figura 1: As relações de *accountability*



Fonte: Banco Mundial, 2004, p. 47 – adaptado e traduzido pela autora.

As características das relações de *accountability*, a partir do exposto, resumem-se pelo elo entre formuladores e provedores de políticas educacionais, por exemplo. Os formuladores de políticas delegam, financiam e “fazem cumprir” determinada política e os provedores de decisões as representam e informam. Segundo Afonso (2016), as políticas de *accountability* designam três conceitos associados (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Para o autor, a avaliação, pode ser definida

⁷⁶ “Language evolves through common usage, so no one is accountable when the word *accountability* acquires so many different uses and meanings. What this Report means by *accountability* is a relationship among actors that has five features: delegation, finance, performance, information about performance, and enforceability.” (World Bank, 2003, p. 47).

pelo tratamento de informações e dados diversos, sendo teórica e metodologicamente orientada e pode também ocorrer *ex-ante* ou *ex-post*; a prestação de contas (enquanto *answerability*⁷⁷) resume a dimensão informativa e argumentativa; já a responsabilização assume outras dimensões como a persuasão, reconhecimento informal, atribuição de recompensas materiais ou simbólicas.

Pode-se constatar, a partir dessas compreensões, que a política de *accountability* se articula à função estratégica correlacionada à Ideologia do Capital Humano, ou seja, formaliza a lógica competitiva na educação ao passo que retifica uma abordagem flexível de responsabilização. De acordo com o Banco Mundial (2004):

O tema controle social e *accountability* também tem avançado mais na agenda política e nos fóruns acadêmicos e sociais. Mecanismos de responsabilidade social foram incluídos em 10 programas de emergência social financiados pelo BM e pelo BID. À medida que recursos adicionais são direcionados para essas atividades, outras partes interessadas também podem assumir mais dessas responsabilidades. (Banco Mundial, 2004, p. 3, tradução nossa)⁷⁸.

A política de *accountability* se institucionaliza nos pressupostos educacionais, especialmente no período demarcado pelo desenvolvimento do milênio. Segundo Oliveira (2020), os Organismos Internacionais desempenham o papel-chave em determinar o que, para quem, por quem e como deve se dar a educação no mundo. Nesse sentido, o Banco Mundial promove o objetivo do suposto desenvolvimento de capital humano mediante estratégias econômicas e sociais. Na mira da agenda de redução da pobreza, estabelecida nos ODM, o Banco Mundial (2005) afirmava:

Nos últimos anos, muitos países da região da América Latina e do Caribe (ALC) começaram a reformar seus sistemas de transferência para torná-los mais eficazes, inclusivos e menos onerosos. A ideia central dos Programas de Transferência (TPs) é condicionar pagamentos monetários aos pobres para investimento em capital humano por seus beneficiários. Alguns programas, como o Programa Mexicano Oportunidades, são direcionados a indivíduos ou famílias e implicam dar dinheiro a pais pobres sob a condição de que mandem seus filhos para a escola e para visitas de saúde. Outros TPs, como o

⁷⁷ Pode-se entender "answerability" como responsabilidade, prestação de contas ou capacidade de resposta no contexto educacional.

⁷⁸ "The topic of social control and accountability also has advanced higher on the political agenda and in academic and social forums. Social accountability mechanisms have been included in 10 social emergency programs financed by the WB and IDB. As additional resources are directed towards these activities, other stakeholders also could assume more of these responsibilities." (World Bank, 2003, p. 3).

projeto Brasil *Community Driven Development* (CDD), têm como alvo as comunidades por meio da transferência de recursos para investimentos comunitários aprovados diretamente para a conta bancária das respectivas associações. (Banco Mundial, 2005, p. 1, tradução nossa)⁷⁹.

A Transferência de Programas (TPs), mencionada pelo Banco Mundial (2005), ajustava-se a necessidade de redução de pobreza e desenvolvimento de capital humano por intermédio da política de *accountability*: “As avaliações iniciais sugerem que os TPs podem ser um instrumento eficaz e viável tanto na redução da pobreza atual, como na melhoria do futuro das crianças e comunidades através do aumento do investimento em capital humano.” (Banco Mundial, 2005, p. 1, tradução nossa)⁸⁰. Para que os mecanismos de *accountability* fossem efetivados por meio do TPs, o Banco Mundial (2005) definiu os seguintes recursos para monitoramento:

(i) Principais atores da estrutura de prestação de contas: governo, prestadores de serviços (governo central, municípios ou ONG contratada) e beneficiários dos programas. (ii) Objetivos de prestação de contas: Assegurar que os programas de transferência de renda sejam usados para a redução da pobreza no curto e longo prazo; evitar erros de exclusão (pessoas que se qualificam que não são cobertas pelo programa) e erros de inclusão (captura de elite, corrupção, *rent-seeking*, clientelismo). (iii) Tipos de prestação de contas: Prestação de contas a montante dos prestadores de serviços perante o governo central; responsabilização derivada dos prestadores de serviços para com os beneficiários e potenciais beneficiários. (iv) Requisitos para prestação de contas: Transparência (informações atualizadas sobre os critérios do programa, arranjo de implementação e beneficiários devem ser disponibilizadas ao governo central e partes interessadas); fiscalização (sistemas de apelação e sanções por não cumprimento ou mau desempenho) (v) Canais para exercer a responsabilização: Referindo-se ao Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2004, de Janvry apresentou o “caminho longo” da responsabilização e o “caminho curto” da responsabilização. Pelo longo caminho, a prestação de contas pode ser exercida por meio de eleições locais ou nacionais de políticos que definem alocações orçamentárias, arrecadação de impostos e sistemas de redistribuição. Por meio do “caminho curto”, os cidadãos exigem responsabilidade dos

⁷⁹ “In recent years, many countries in Latin America and the Caribbean region (LAC) have begun reforming their transfer systems to make them more effective, inclusive and less burdensome. The central idea of Transfer Programs (TPs) is to condition monetary payments to the poor for investment in human capital by its beneficiaries. Some programs, such as the Mexican Opportunity Program, target individuals or households, and imply giving cash to poor parents under the condition that they send their children to school and for health visits. Other TPs, such as the Brazil Community Driven Development (CDD) project, target communities through the transfer of funds for approved community investments directly to the bank account of the respective associations”. (World Bank, 2005, p. 1).

⁸⁰ Initial evaluations suggest that TPs can be an effective and feasible instrument in both reducing current poverty, as well as improving the future of children and communities through increased investment in human capital (World Bank, 2005, p. 1).

prestadores de serviços em termos de implementação, direcionamento e desempenho dos programas. (Banco Mundial, 2005, p. 1, tradução nossa)⁸¹.

O caminho da responsabilização pela prestação de contas se constituiu em uma estratégia que, a partir do estabelecimento dos ODM e por meio de orientações e diretrizes voltadas para educação e saúde, indicava o suposto desenvolvimento humano enquanto promotor de capital humano:

A educação e a saúde são dimensões-chave de muitos dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). À medida que 2015 se aproxima, os apelos por uma maior eficácia no desenvolvimento ganham cada vez mais urgência por duas razões: a assistência ao desenvolvimento para a saúde e a educação aumentou para valores sem precedentes, mas não levou às melhorias esperadas nos resultados; e a crise global forçou um reexame dos gastos sociais. (Banco Mundial, 2011, p. 71, tradução nossa)⁸².

Pelo exposto, a idealização da promoção de um suposto capital humano pelo *compromisso global* dos ODM, destacava a articulação entre educação e saúde. No entanto, o Banco Mundial (2011) indicou que a assistência nessas áreas não levou a melhoria dos resultados. O Banco Mundial (2011) afirmou que políticas reformadoras seriam necessárias para a redução da desigualdade e pobreza por meio do alcance dos resultados que melhorassem a qualidade dos gastos públicos e a prestação de serviços:

⁸¹ "(i) Main actors of the accountability framework: government, service providers (central government, municipalities, or contracted NGO), and beneficiaries of programs. (ii) Objectives of accountability: To assure that cash transfer programs are used for poverty reduction in the short and long run; to avoid exclusion errors (people that qualify who are not covered by program) and inclusion errors (elite capture, corruption, rent-seeking, clientelism). (iii) Types of accountability: Upstream accountability of service providers towards the central government; downstream accountability of service providers towards beneficiaries and potential beneficiaries. (iv) Requirements for accountability: Transparency (updated information on program criteria, implementation arrangement, and beneficiaries should be made accessible to the central government and interested parties); enforcement (appeals systems and sanctions for non-compliance or poor performance) (v) Channels to exercise accountability: Referring to the World Development Report 2004, de Janvry presented the "long-route" of accountability and the "short route" of accountability. Via the long route, accountability can be exercised through local or national elections of politicians who define budget allocations, tax collection and redistribution systems. Through the "short route," citizens demand accountability from service providers in terms of implementation, targeting and performance of programs." (World Bank, 2005, p. 1).

⁸² "Education and health are key dimensions of many of the Millennium Development Goals (MDGs). As 2015 approaches, calls for greater development effectiveness are taking on increased urgency for two reasons: development assistance for health and education has risen to unprecedented amounts, but has not led to expected improvements in outcomes; and the global crisis has forced a reexamination of social spending." (World Bank, 2011, p. 71).

O crescimento tem uma influência abrangente no progresso dos ODM, enquanto a política é vital para os ODM baseados em resultados. Os resultados econométricos preliminares sugerem que o crescimento econômico tem uma associação generalizada com as chances de alcançar os ODMs. Para os países atualmente distantes das metas, um forte desempenho de crescimento parece catalisar o progresso em direção aos ODM. E para aqueles que estão mais perto de atingir a meta, o crescimento parece estar significativamente correlacionado com metas específicas, como conclusão do ensino fundamental e paridade de gênero. Políticas e instituições aprimoradas parecem ser especialmente importantes para os ODM relacionados à saúde, como mortalidade materna, mortalidade de menores de cinco anos, alívio da fome e acesso à água potável; como metas baseadas em resultados, elas dependem (além de crescimento e recursos) de uma miríade de fatores que melhoram a qualidade dos gastos públicos e a prestação de serviços. (Banco Mundial, 2011, p. 5, tradução nossa)⁸³.

O enunciado sobre o alcance dos resultados estabelecidos pelo *compromisso global* dos ODM mostra que as correlações com a Ideologia do Capital Humano reiteram a tendência predominante de elencar a educação pelo parâmetro do suposto progresso econômico. Logo, constante reformas são propostas aos Estados nacionais para se alcançar novas metas. Nos ODM, a meta principal resumia-se na redução na pobreza e desigualdade:

As informações mais recentes confirmam que o progresso em direção aos ODM permanece substancial em gênero e educação, acesso à água potável, pobreza extrema e fome, nessa ordem. De acordo com as tendências atuais e apesar da recente crise econômica global, o mundo está a caminho de atingir a meta global de reduzir a pobreza pela metade até 2015. (Banco Mundial, 2011, p. 11, tradução nossa)⁸⁴.

O Banco Mundial confirma certa tendência de regulação social na diretriz orientativa de redução da pobreza e desigualdade. A busca pelo equilíbrio da reprodução social, que é desigual, manifesta-se pela correlação com a Ideologia do

⁸³ "Growth has an all-encompassing bearing on the progress of MDGs, while policy is vital for outcome-based MDGs. Preliminary econometric results suggest that economic growth has a pervasive association with the odds of achieving the MDGs. For those countries currently far from the goals, a strong growth performance seems to catalyze progress toward the MDGs. And for those that are closer to becoming on target, growth seems to be significantly correlated with specific goals such as primary education completion and gender parity. Improved policy and institutions appear to be especially important for health-related MDGs, such as maternal mortality, under five mortality, hunger alleviation, and access to safe drinking water; as outcome-based goals, they depend (in addition to growth and resources) on a myriad of factors that improve the quality of public expenditures and service delivery." (World Bank, 2011, p. 5).

⁸⁴ "The latest information confirms that progress toward the MDGs remains substantial on gender and education, access to safe drinking water, extreme poverty, and hunger, in that order. On current trends and despite the recent global economic crisis, the world is on track to reach the global target of cutting income poverty in half by 2015." (World Bank, 2011, p. 11).

Capital Humano como impulsores de estratégias de redução da pobreza, melhorar a saúde, a igualdade de gênero, visando atingir a suposta harmonia e a estabilidade social. De acordo com Figueiredo (2005):

O Banco Mundial, ao estar empenhado em colocar em andamento as propostas educacionais, enfatiza a necessidade de investimento em Educação Básica, como processo fundamental de crescimento econômico, principalmente para a população pobre, desenvolvendo uma espécie de política compensatória, à medida em que procura integrar os indivíduos ao projeto de desenvolvimento. (Figueiredo, 2005, p. 68).

As proposições educacionais correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano concentram a perspectiva de realização pessoal e, ao mesmo tempo, contribuição social pela via do desenvolvimento econômico. No entanto, essas condições não ocorrerão na mesma intensidade no âmbito das relações globais por conta, inclusive, da não exploração necessária e inescapável de um amplo contingente de força de trabalho.

Com a aprovação do compromisso global dos ODS, não diferenciando-se muito das propostas educacionais dos ODM, o Banco Mundial (2016), indica que a chave para o crescimento e futura acumulação econômica está na equalização social, sendo o acesso à educação um dos investimentos do capital humano supostamente capaz de elevar a qualidade social dos indivíduos:

O acesso equitativo a serviços sociais de qualidade é fundamental. Para melhorar o capital humano dos grupos de baixa renda, é necessário fazer investimentos para garantir a igualdade de acesso a serviços sociais básicos essenciais, como educação, saúde, água e saneamento. (Banco Mundial, 2016, p. 72, tradução nossa)⁸⁵.

Redução da pobreza, promoção de equidade e acesso aos serviços sociais básicos conduzem a justificativa de desenvolvimento de capital humano nos países, especialmente nos mais pobres, porque são tarefas consideradas necessárias para a elevação do crescimento econômico. Por isso, de acordo com Figueiredo (2005), o Banco Mundial enfatiza a necessidade de investimento na qualidade educacional por meio de financiamento de projetos que contemplem medidas de assistência técnica, capacitação docente, sistemas de exames e informações, fornecimento de livros

⁸⁵ "Equitable access to quality social services is key. To upgrade the human capital of lower-income groups, investments need to be made to ensure equality of access for critical basic social services, such as education, health, water, and sanitation." (World Bank, 2016, p. 72).

didáticos etc., pois a qualidade é medida por parâmetros que supostamente possibilitem retorno na futura acumulação econômica.

Para que ocorra investimento em capital humano, segundo o Banco Mundial (2016), faz-se necessário o cumprimento por parte dos Estados nacionais dos *compromissos globais* mediante políticas estruturais e setoriais:

As políticas precisam se concentrar em melhorar o capital humano, promover o desenvolvimento do setor financeiro e construir infraestrutura que reduza custos e conecte melhor os mercados doméstico e global. A promoção da diversificação econômica também será essencial. A implementação dessas políticas provavelmente exigirá espaço fiscal para redefinir as prioridades dos gastos do governo em relação aos gastos sociais e de infraestrutura e ainda manter a sustentabilidade da dívida. Mercados de trabalho flexíveis e profundos são essenciais para garantir que os trabalhadores sejam compatíveis com os empregos disponíveis de forma eficiente, enquanto a remuneração permanece alinhada com a produtividade. (Banco Mundial, 2016, p. 131, tradução nossa)⁸⁶.

Por essas elucidações, observa-se que as estratégias do Banco Mundial (2016) voltadas ao desenvolvimento de capital humano intentam conectar os objetivos da infraestrutura doméstica e global financeira com mercados de trabalhadores flexíveis compatíveis com empregos disponíveis. A demanda produtiva é apontada como norte condutor de políticas estruturais e, não por acaso, à educação cabe o desenvolvimento da constante melhoria da aprendizagem⁸⁷:

As iniciativas globais de educação podem melhorar os incentivos políticos para a ação. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) foram bem-sucedidos na mobilização de atores internacionais e nacionais para os desafios do desenvolvimento. Embora o impacto

⁸⁶ “Policies need to focus on enhancing human capital, furthering financial sector development, and building infrastructure that lowers costs and better connects domestic and global markets. Promoting economic diversification will also be essential. The implementation of these policies will likely require fiscal space to reprioritize government spending toward social and infrastructure spending, and still maintain debt sustainability. Flexible and deep labor markets are essential to ensure that workers are matched with available jobs efficiently, while compensation remains aligned with productivity” (World Bank, 2016, p. 131).

⁸⁷ Destaca-se que a aprendizagem defendida nesta tese não se reduz a uma dimensão técnica, entendida apenas na sua dimensão operacional. Por isso, concorda-se com Sforzi (2015, p. 376): “Nosso pressuposto é o de que a educação, em sentido amplo, é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. Propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino. É por essa especificidade da instituição escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como conteúdos centrais da atividade pedagógica.”

global dos ODMs – incluindo a meta de educação – ainda esteja sendo debatido, a legitimidade que o progresso poderia conferir a governos fracos ou instáveis era frequentemente um poderoso incentivo para a mudança. Muitos países introduziram reformas para expandir o acesso à educação em esforços bem-sucedidos para atingir os ODM. Os indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluirão um conjunto de medidas de aprendizagem comparáveis, podem desempenhar um papel semelhante ao motivar os países a mudar seu foco da escolaridade para a aprendizagem. (Banco Mundial, 2018a, p. 211, tradução nossa)⁸⁸.

No desenvolvimento do milênio, reformas que possibilitassem a mudança estrutural na educação foram enfatizadas, a política de *accountability* nos diversos setores sociais é um exemplo disso. Agora, no desenvolvimento sustentável as diretrizes e orientações estabelecem a continuidade e efetivação das propostas iniciadas anteriormente, de modo que os parâmetros de desempenho educacional não estão apenas na escolaridade, mas sim na aprendizagem:

Enquanto os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) das Nações Unidas, que inspiraram esforços de governos e doadores, focaram na matrícula, os atuais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dão maior ênfase ao aprendizado. O sucesso dos ODS dependerá da capacidade dos países transformar a retórica em ação, acompanhando o aprendizado. (Banco Mundial, 2018a, p. 94, tradução nossa)⁸⁹.

O acompanhamento da aprendizagem proposto pelo Banco Mundial (2018a) faz parte do processo de suposto investimento humano pautado em políticas estruturais reformativas do desenvolvimento sustentável que enfatizam a melhoria da aprendizagem para a superação de resultados de aprendizagem considerados baixos ou ruins:

Não há nada de inevitável em resultados de aprendizagem ruins, qualquer que seja o nível de desenvolvimento de um país. Alguns países usaram reformas bem documentadas para escapar das

⁸⁸ “Global education initiatives can improve political incentives for action. The Millennium Development Goals (MDGs) were successful at mobilizing international and domestic actors on development challenges. Though the global impact of the MDGs— including the education goal—is still being debated, the legitimacy that progress could confer on weak or unstable governments was often a powerful incentive for change. Many countries introduced reforms to expand access to schooling in successful efforts to meet the MDGs. The Sustainable Development Goal (SDG) indicators, which will include a set of comparable learning measures, could play a similar role by motivating countries to shift their focus from schooling to learning.” (World Bank, 2018a, p. 211).

⁸⁹ “[...] Whereas the United Nations’ Millennium Development Goals (MDGs), which inspired efforts by governments and donors, focused on enrollment, the current Sustainable Development Goals (SDGs) place greater emphasis on learning. The success of the SDGs will depend on countries’ ability to turn rhetoric into action by tracking learning.” (World Bank, 2018a, p. 94).

armadilhas do baixo aprendizado, reorientando com sucesso seus sistemas para o aprendizado. Outros alcançaram resultados de aprendizagem que excedem em muito o que seu nível de desenvolvimento poderia prever, indicando que escaparam da armadilha no passado. Embora não haja uma receita única para alcançar uma aprendizagem ampla, esses casos identificam três pontos de entrada para começar. Primeiro, implemente informações e métricas para esclarecer a exclusão oculta do baixo aprendizado. Em segundo lugar, construir coalizões que possam alinhar melhor os incentivos ao aprendizado, especialmente o aprendizado dos mais desfavorecidos. Terceiro, comprometa-se com a inovação e a agilidade, usando ciclos de feedback para melhoria contínua. Nada disso é fácil, mas a história mostra que alcançar a promessa da educação dependerá de aceitar o desafio. (Banco Mundial, 2018a, p. 212, tradução nossa)⁹⁰.

A melhoria da aprendizagem no *compromisso global* da sustentabilidade incorpora estratégias já evidenciadas no desenvolvimento do milênio e acrescenta “novas”, ou seja, os mecanismos de informações e métricas, coalizão da aprendizagem aos mais desfavorecidos, inovação e agilidade são estratégias que podem ser identificadas como correlações com a Ideologia do Capital Humano.

Dessa forma, ao analisarmos as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano, observa-se o discurso da sustentabilidade como parâmetro para o alcance de igualdade de oportunidades e alcance do bem-estar econômico e social:

Uma sociedade com igualdade de oportunidades é frequentemente definida como uma sociedade que consegue dar a todos os seus membros uma oportunidade igual de alcançar o bem-estar econômico e social. No entanto, isso só acontece se todos os membros da sociedade tiverem acesso a algum mínimo social garantido, incluindo saúde, educação e proteção social. Esse mínimo forneceria capital humano básico a todos, colocando-os em pé de igualdade para perseguir seus objetivos. (Banco Mundial, 2019, p. 127, tradução nossa)⁹¹.

⁹⁰ “There is nothing inevitable about poor learning outcomes, whatever a country’s level of development. Some countries have used well-documented reforms to escape low-learning traps, successfully reorienting their systems toward learning. Others have achieved learning outcomes that far exceed what their development level would predict, indicating that they escaped the trap in the past. Though there is no single recipe for achieving broad-based learning, these cases identify three entry points for getting under way. First, deploy information and metrics to shine a light on the hidden exclusion of low learning. Second, build coalitions that can better align incentives toward learning, especially the learning of the most disadvantaged. Third, commit to innovation and agility, using feedback loops for continuous improvement. None of this is easy, but history shows that achieving education’s promise will depend on taking up the challenge.” (World Bank, 2018a, p. 212).

⁹¹ “A society with equality of opportunity is often defined as a society that manages to give all its members an equal chance to attain economic and social well-being. However, this happens only if all members of society have access to some guaranteed social minimum, including health care, education,

A formação de capital humano, para o Banco Mundial (2019), é definida pela capacidade de desenvolvimento mínimo das condições sociais, a saber, educação, saúde e proteção social. Assim, o que na realidade está em conflito nas proposições educacionais correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano é não apenas a contradição entre capital e trabalho, criador de valor e mais-valor, mas a relação da produção de lucro independente da produção de valor intensificada no decorrer do movimento socioeconômico e político vigente. Isso ampara os argumentos de que as proposições educacionais correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano sustentam o mito de que “[...] o crescimento econômico geraria empregos, e a educação possibilitaria a inserção no mercado de trabalho, reduziria a pobreza e, conseqüentemente, melhoraria a saúde, através da obtenção da renda e aquisição do conhecimento” (Figueiredo, 2006, p. 106).

O Banco Mundial (2019) afirma que capital humano consiste em conhecimento, habilidades e saúde que as pessoas acumulam ao longo da vida e cita que isso é uma verdade desde os tempos de Adam Smith, em 1700:

O capital humano consiste no conhecimento, habilidades e saúde que as pessoas acumulam ao longo de suas vidas, permitindo-lhes realizar seu potencial como membros produtivos da sociedade. Tem grandes recompensas para indivíduos, sociedades e países. Isso era verdade em 1700, quando o economista escocês Adam Smith escreveu: “A aquisição de talentos durante educação, estudo ou aprendizagem, custa uma despesa real, que [é] capital em [uma] pessoa. Esses talentos [são] parte de sua fortuna [e] também da sociedade.” Isso ainda é verdade em 2018. (World Bank, 2018, p. 50, tradução nossa)⁹².

Capital humano é considerado parâmetro para resultado futuro. Resultado que virá a ser medido pelo “conhecimento” que produz “capacidades, habilidades e competências”, mesmo que parte desses não venham a ser necessários para a continuidade da reprodução do capital, pois em cada fase do capital exige-se uma necessidade transitória na conjuntura organizacional para que a estrutura seja

and social protection. Such a minimum would provide basic human capital to everyone, placing them on an equal footing to pursue their goals.” (World Bank, 2019, p. 127).

⁹² “Human capital consists of the knowledge, skills, and health that people accumulate over their lives, enabling them to realize their potential as productive members of society. It has large payoffs for individuals, societies, and countries. This was true in the 1700s when the Scottish economist Adam Smith wrote, ‘The acquisition of talents during education, study or apprenticeship, costs a real expense, which [is] capital in [a] person. Those talents [are] part of his fortune [and] likewise that of society.’ This is still true in 2018.” (World Bank, 2019, p. 50).

mantida e reproduzida, como é o caso do antivalor na conjuntura do sistema capitalista financeiro contemporâneo.

As contradições destrutivas das próprias contingências do capital evidenciam que o comitê de intelectuais orgânicos da hegemonia global necessita do ajuste espaço temporal para manejar resposta a futuras crises causadas pela sobreacumulação (Harvey, 2020). Esta se caracteriza pelo excedente de mão de obra e capital e está relacionada ao desenvolvimento tecnológico intensificado e reproduzido mediante a acumulação por despossessão. Para Harvey (2018):

A tecnologia não se refere apenas a máquinas, ferramentas e sistemas de energia em movimento (o hardware, por assim dizer). Ela abrange também as formas de organização (divisão do trabalho, estruturas de cooperação, formas corporativas, etc.) e o software de sistemas de controle, estudos de tempo e movimento, sistemas de produção *jus-in-time*, inteligência artificial e similares. (Harvey, 2018, p. 22).

Com base na compreensão do autor, a intensificação do capital e sua metamorfose que converte valor na forma-dinheiro em valor na forma-mercadoria, cristaliza uma contradição importante, se por um lado a mais-valia abarca a produção e reprodução de classe entre capital e trabalho, o desenvolvimento do sistema de crédito que tem no capital portador de juros a operacionalização do capital fictício, por outro, notabiliza a tendência de diminuição em relação à produção de valor, “[...] à medida que o capital-dinheiro busca taxas de retorno maiores em outros lugares, como na especulação imobiliária ou fundiária.” (Harvey, 2018, p. 31).

Para aliviar e mitigar as crises de sobreacumulação, o *compromisso global* de desenvolvimento sustentável 2030, pautado nos ODS da ONU, pode ser compreendido como medidas paliativas de ajustes para o controle dos resultados da acumulação de longo prazo, na tentativa de reconciliar e harmonizar as contradições entre a acumulação primitiva somada à acumulação por despossessão na reprodução ampliada.

Outro exemplo das considerações anteriores pode ser observado pelo Banco Mundial (2018b), que ao assumir o *compromisso global* 2030, anuncia em 2017 o “*Human Capital Project*” – Projeto de Capital Humano (HCP)⁹³, pautado no crescimento econômico inclusivo e o fim da extrema pobreza:

⁹³ O vídeo da conferência pode ser visualizado em: <https://live.worldbank.org/human-capital-project>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Os países muitas vezes subinvestem em capital humano, perdendo assim a oportunidade de criar um ciclo virtuoso entre capital físico e humano e crescimento e redução da pobreza. Em resposta aos riscos para a estabilidade e prosperidade representados por esse subinvestimento, o Grupo Banco Mundial lançou o Projeto Capital Humano (HCP). Defende o investimento nas pessoas por meio do envolvimento do país e do trabalho analítico, ao mesmo tempo em que aumenta a conscientização sobre os custos da inação e reforça a demanda por intervenções que construam capital humano. O projeto enfatiza a importância de uma liderança e coordenação sustentadas em todos os níveis de governo – incluindo o enfrentamento de questões complexas como gastos inadequados ou ineficientes, desafios de governança e prestação de serviços, dinâmica populacional, fragilidade e conflito e lacunas na infraestrutura. (Banco Mundial, 2018b, p. 2, tradução)⁹⁴.

Mediante as proposições do Banco Mundial (2018b), pode-se compreender que as estratégias para promover a articulação entre educação e desenvolvimento econômico se sustentam em medidas já estabelecidos no *compromisso global* pautado nos ODM, como a capacidade de governança, a prestação de serviços, eficiência e eficácia nos recursos públicos etc. Da mesma forma, na agenda dos ODS, o projeto HCP do Banco Mundial (2018b), associa a redução da pobreza com o crescimento sustentável:

À medida que o mundo enfrenta mudanças rápidas e avanços tecnológicos, o cenário está montado para mais e melhores investimentos em pessoas. Além de melhorar a renda e promover o crescimento sustentável e a redução da pobreza, esses investimentos são bons em si mesmos. O objetivo do Projeto Capital Humano é realizar um mundo em que todas as crianças cheguem à escola bem nutridas e prontas para aprender, suas salas de aula sejam lugares que facilitem o aprendizado real e tenham a chance de crescer para viver e trabalhar de forma saudável e ser um adulto habilidoso e produtivo. (Banco Mundial, 2018b, p. 9, tradução nossa)⁹⁵.

⁹⁴ “Countries often underinvest in human capital, thereby missing an opportunity to create a virtuous cycle between physical and human capital and growth and poverty reduction. In response to the risks to stability and prosperity posed by this underinvestment, the World Bank Group has launched the Human Capital Project (HCP). It makes the case for investing in people through country engagement and analytical work, while raising awareness of the costs of inaction and bolstering demand for interventions that will build human capital. The project emphasizes the importance of sustained leadership and coordination across all levels of government—including tackling complex issues such as inadequate or inefficient spending, governance and service delivery challenges, population dynamics, fragility and conflict, and gaps in infrastructure.” (World Bank, 2018b, p. 2).

⁹⁵ “As the world faces rapid change and technological advancement, the stage is set for more and better investments in people. In addition to improving incomes and fostering sustainable growth and poverty reduction, these investments are good in and of themselves. The goal of the Human Capital Project is to realize a world in which all children arrive at school well-nourished and ready to learn, their classrooms are places that facilitate real learning, and they are given a chance to grow up to live and work as healthy, skilled, and productive adult.” (World Bank, 2018b, p. 9).

O foco do Banco Mundial (2018b) para a educação, com base no crescimento sustentável está na aprendizagem pautada em capacidades, habilidades e competências que formem o *know-how* da aprendizagem para a produtividade da vida adulta. Assim, define

Desenvolver habilidades sociocomportamentais, como aptidão para o trabalho em equipe, empatia, resolução de conflitos e gerenciamento de relacionamentos, amplia o capital humano de uma pessoa. As economias globalizadas e automatizadas valorizam mais as capacidades humanas que não podem ser totalmente imitadas pelas máquinas. Habilidades como garra têm retornos econômicos que são muitas vezes tão grandes quanto aqueles associados às habilidades cognitivas. (Banco Mundial, 2018b, p. 14, tradução nossa)⁹⁶.

O Banco Mundial (2018b), a partir do *compromisso global* do desenvolvimento sustentável, incorpora os pressupostos do imperfeito pretérito da proclamada aprendizagem globalizada e propõe “novas” estratégias para seu alcance. No desenvolvimento do milênio havia a ênfase na suposta preparação dos sujeitos para a globalização, para o mundo em constante transformação por meio de políticas educacionais que contemplassem a nova demanda produtiva, já no desenvolvimento sustentável as correlações com a Ideologia do Capital Humano são observadas pelo aperfeiçoamento de preceitos expressos na forma de capacidades, habilidades e, principalmente, competências socioemocionais, tal como a empatia, a resolução de conflitos, a resiliência, o altruísmo, a benevolência etc.

O projeto HCP do Banco Mundial (2018b) compreende que a aprendizagem globalizada demanda intervenções políticas para que o capital humano seja efetivado, por isso, afirma três componentes necessários para a intervenção no capital humano nos países:

Uma boa medição é essencial para desenvolver pesquisas e análises para informar o desenho de políticas que melhorem o capital humano. Com esse objetivo em mente, o Banco Mundial lançou o Projeto Capital Humano – um programa de advocacia, medição e trabalho analítico para aumentar a conscientização e aumentar a demanda por intervenções para construir capital humano. O projeto tem três componentes: (1) uma métrica entre países – o Índice de Capital

⁹⁶ “Developing sociobehavioral skills such as an aptitude for teamwork, empathy, conflict resolution, and relationship management enlarges a person’s human capital. Globalized and automated economies put a higher premium on human capabilities that cannot be fully mimicked by machines. Abilities such as grit have economic returns that are often as large as those associated with cognitive skills.” (World Bank, 2018b, p. 14).

Humano, (2) um programa de medição e pesquisa para informar a ação política e (3) um programa de apoio às estratégias nacionais para acelerar o investimento em recursos em capital humano (Banco Mundial, 2018b, p. 19-20, tradução nossa)⁹⁷.

O projeto HCP do Banco Mundial (2018b) pode ser analisado como um apoio das estratégias que se configuram em correlações com a Ideologia do Capital Humano e uma de suas finalidades pode também ser resumida pelas constantes propostas de recuperações econômicas. Isso ficou ainda mais evidente após a pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020, que, de acordo com o Banco Mundial (2021), causou impactos nos parâmetros do Índice de Capital Humano (ICH), bem como no Índice de Capital Humano Ajustado à Utilização (ICHU). No âmbito do *compromisso global sustentável*, a recuperação dos índices apontados pelo Banco Mundial (2021) sobre capital humano tem como base a “recuperação resiliente”:

Para uma recuperação resiliente e mais além, o ICHU fornece mais informações para dar forma a políticas que façam pleno uso do capital humano. O ICHU aponta as lacunas existentes na utilização do capital humano para incitar as economias a utilizarem melhor as competências e experiência disponíveis dos seus trabalhadores para aumentar a produtividade laboral. (Banco Mundial, 2021, p. 21, grifo nosso).

A recuperação resiliente proposta pelo Banco Mundial (2021) se associa à ideia de “crise de aprendizagem” (Banco Mundial, 2018a), uma vez que os impactos da pandemia de Covid-19 evidenciaram o alargamento dos baixos índices de capital humano:

A médio prazo, as políticas de educação viradas para o futuro precisam satisfazer as necessidades futuras em termos de competências. Isto inclui redobrar esforços para matricular novamente as crianças na escola, para expandir o acesso à aprendizagem precoce e aos cuidados infantis, e para construir alfabetização, numeracia e outras competências fundamentais em países onde a pobreza na aprendizagem continua a ser um obstáculo importante à inclusão econômica. (Antes da pandemia, pelo menos 258 milhões de crianças e jovens em idade escolar primária e secundária estavam fora da escola em todo o mundo – um problema estrutural subjacente

⁹⁷ “Good measurement is essential to developing research and analysis to inform the design of policies that improve human capital. With this goal in mind, the World Bank has launched the Human Capital Project—a program of advocacy, measurement, and analytical work to raise awareness and increase demand for interventions to build human capital. The project has three components: (1) a cross-country metric—the Human Capital Index, (2) a program of measurement and research to inform policy action, and (3) a program of support for country strategies to accelerate investment in human capital.” (World Bank, 2018b, p. 19-20).

suscetível de se agravar com a pandemia) (Banco Mundial, 2021, p. 24).

Pelo exposto, “crise de aprendizagem” definida pelo Banco Mundial (2018a) e “pobreza na aprendizagem” estabelecida pelo Banco Mundial (2021), após a explosão da pandemia global de Covid-19 iniciada em 2020, foram indicadores complementares cruciais para a justificativa de estratégias de capital humano nos países. Uma das estratégias definida pelo Banco Mundial (2021), para tanto, foi chamada de “Programa Acelerador”, associada à ideia de redução da pobreza na aprendizagem, conforme se constata a seguir:

Pelo menos dez sistemas educativos em todo o mundo estão a participar no **“Programa Acelerador” para acelerar a redução da pobreza na aprendizagem** (Banco Mundial 2020j). Além disso, todos os países podem fomentar as competências exigidas no mercado de trabalho do século XXI – tais como competências socioemocionais, empreendedorismo, competências digitais e competências para empregos verdes – aumentando a cooperação eficaz entre fornecedores de educação e empregadores do sector privado. (Banco Mundial, 2021, p. 24-25, grifo nosso).

Observa-se que as proposições educacionais em correlação com a Ideologia do Capital Humano são utilizadas em diferentes circunstâncias para solucionar problemas causados pelo processo sociometabólico do capital. É por isso que a recuperação resiliente está como condição para a redução da pobreza na aprendizagem. Veja, o problema colocado está na aprendizagem que não reduz a pobreza, necessitando assim de um “aceleramento”, e não na pobreza que não possibilita aprendizagem.

A tendência sustentável é enaltecida pela proposta de requalificação de trabalhadores para a chamada “economia verde”:

A médio prazo, os governos, em parceria com o sector privado, podem impulsionar programas de formação para satisfazer as exigências das indústrias do futuro e de requalificação de trabalhadores para empregos na economia verde. (Banco Mundial, 2021, p. 27, grifo do autor).

O pretexto para o respaldo nas proposições em correlação com a Ideologia do Capital Humano pode ser identificado pela necessidade de restauração de crises econômicas. Neste caso, uma das principais soluções empregadas para os efeitos da crise da pandemia de Covid-19 na educação, por exemplo, foi a proposição formativa de capital humano com base na prestação de serviço resiliente:

Sistemas educativos que asseguram que a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar serão mais resilientes a crises futuras. A criação destes sistemas exige a expansão de plataformas de aprendizagem digital acessíveis nas escolas, e o investimento em sistemas de informação para acompanhar a matrícula e retenção de estudantes em risco e para envolver os cidadãos. Num sistema resiliente, os professores precisam saber como utilizar plataformas e ferramentas de aprendizagem a distância para chegar aos estudantes em suas casas. (Banco Mundial, 2021, p. 30, grifo do autor).

Como proposições em correlação com a Ideologia do Capital Humano, os preceitos socioemocionais representam um suporte formativo para futuras crises do capital que ocorrerão. Além disso, os mecanismos de financiamento para promoção ou “recuperação de capital humano” se pauta nos resultados das aprendizagens (capacidades, habilidades e competências) obtidas, sobretudo, em avaliações em larga escala. Como se observa:

Os mecanismos de financiamento e responsabilização que realçam as melhorias nos resultados da aprendizagem podem ajudar a acelerar as trajetórias de aprendizagem dos países. O Estado do Ceará no Brasil, por exemplo, introduziu uma fórmula de financiamento para incentivar os governos municipais a melhorarem os resultados da aprendizagem. Juntamente com a assistência técnica e penalizações aplicadas aos municípios com maior incidência de estudantes abaixo dos níveis básicos de desempenho, o esquema alcançou resultados notáveis ao longo de uma década sem aumentos significativos na despesa pública em educação. Com base na experiência bem-sucedida do Ceará, o congresso federal aprovou uma legislação em 2020 para ampliar esta abordagem aos outros estados (Lautharte, de Oliveira e Loureiro 2021). As bolsas escolares atribuídas de forma competitiva foram também associadas a melhorias nos resultados da aprendizagem dos estudantes noutros países, incluindo na Indonésia e no Senegal (Al-Samarrai et al. 2021; Carneiro et al. 2016). (Banco Mundial, 2021, p. 31).

O caso do Ceará no Brasil evidencia a estratégia do Banco Mundial com base na competitividade dos resultados. Como tal, a experiência brasileira enaltecida pelo Banco Mundial (2021) demonstra a política de *accountability* baseada em instrumentos de responsabilização, padronização e controle.

A política de *accountability* notabiliza a concepção de eficiência e eficácia na gestão e financiamento dos recursos públicos. No relatório desenvolvido ao Brasil, o Banco Mundial (2017) afirmou a necessidade de encontrar “alternativas” para a redução do déficit fiscal a um nível considerado “sustentável”, sendo a educação do

Estado do Ceará, segundo o Banco Mundial (2017b), um exemplo de qualidade educacional:

No Brasil não faltam experiências positivas e inovadoras de como melhorar a qualidade da educação com recursos limitados. Inovações na gestão escolar no estado do Ceará demonstraram como melhorar significativamente os resultados de aprendizagem por meio de incentivos ao desempenho [...] No Ceará, a distribuição da receita tributária estadual (o ICMS) é baseada no índice de qualidade da educação de cada município. O Ceará também realizou intervenções na aprendizagem dos alunos, tais como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e introduziu o fornecimento aos professores de materiais de ensino e alfabetização pré-elaborados. No Amazonas, os professores são avaliados pouco tempo após a sua contratação, e somente os melhores são mantidos. Um curso *online* obrigatório de duas horas e uma avaliação final são requisitos para todos os professores durante seu estágio probatório. Os estados do Rio de Janeiro e Pernambuco introduziram um bônus para os professores e funcionários com base no desempenho das escolas. O Rio de Janeiro também eliminou a nomeação política de coordenadores regionais e diretores de escolas, além de introduzir uma avaliação de desempenho anual para diretores escolares e regionais, e reuniões regulares para disseminar os resultados e dar destaque às escolas com desempenho melhor. Todas essas experiências se mostraram custo-efetivas, não somente melhorando o desempenho dos alunos, mas também aumentando a eficiência do gasto público em educação. (Banco Mundial, 2017b, p. 131, grifo do autor).

As afirmações do Banco Mundial (2017b), enfatizando a educação do Estado do Ceará, remetem-nos a explicitação apurada dos processos de *accountability* no Brasil. Pelo exposto, o incentivo ao desempenho das escolas, professores e alunos, justificam a denominada eficiência dos gastos públicos. A qualidade educacional, portanto, está compreendida pelo fator da eficiência dos gastos públicos, o que nos possibilita compreender e analisar os processos de *accountability* mencionados como estratégias que reproduzem e se correlacionam à Ideologia do Capital Humano.

A elaboração de estratégias do Banco Mundial (2017b; 2021) para uma qualidade educacional está pautada em parâmetros avaliativos de competitividade entre os países e pode ser observada por meio de ações de cooperação produzidas pela OCDE no campo educacional, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa):

O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE é um exame novo e regular de jovens de 15 anos que avalia aspectos de sua preparação para a vida adulta. A primeira rodada da pesquisa está ocorrendo em 32 países em 2000, em colaboração

entre governos e a OCDE. Entre 4.500 e 10.000 estudantes serão examinados em cada país. (OCDE, 2000, p. 7, tradução nossa)⁹⁸.

Os domínios da avaliação do Pisa com base na leitura, matemática e ciências, visam, de acordo com a OCDE, avaliar os conhecimentos e habilidades, na faixa etária de 15 anos, cujo objetivo, segundo suas definições, é atingir a melhora nos índices de aprendizagem. No Brasil, o órgão responsável pelas avaliações realizadas em âmbito nacional é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁹⁹. Segundo Oliveira (2020):

O Inep é órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE; coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas, a coleta das respostas dos participantes e a codificação dessas respostas; analisar os resultados e elaborar o relatório nacional. Na página do Inep, o Pisa é apresentado como um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela OCDE, que oferece informações sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem dentro e fora da escola. Também é importante destacar que, nas edições mais recentes, o Pisa incluiu opções para avaliações adicionais, como alfabetização financeira e resolução de problemas, por exemplo. (Oliveira, 2020, p. 76).

Ainda, de acordo com Oliveira (2020), o Pisa tem sido a principal referência para se analisar, na atualidade, o contexto educativo mundial, sendo o Brasil o único país latino-americano que participou de todas as edições desde sua primeira aplicação, em outubro de 2000.

A OCDE dispõe de instrumentos de regulação que possibilitam o *ranqueamento* educacional dos países. Os parâmetros obtidos com base na competitividade dos países considerados centrais e periféricos, definem os rumos educacionais para a elaboração de políticas educacionais com o objetivo de alcançar o almejado e suposto desenvolvimento de capital humano.

A conexão entre educação e desenvolvimento econômico é o principal critério da OCDE para o estabelecimento de políticas educacionais que enfatizem o desempenho dos países. Para tanto, a OCDE visa concretizá-las mediante o núcleo

⁹⁸ "The OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) is a new, regular survey of 15-year-olds which assesses aspects of their preparedness for adult life. The first round of the survey is taking place in 32 countries during 2000, in collaboration between governments and the OECD. Between 4 500 and 10 000 students will be surveyed in each country." (OECD, 2000, p. 7).

⁹⁹ Site do INEP está disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 22 maio 2022.

comum de orientações e diretrizes para a educação firmadas por intermédio de *compromissos globais*.

Para corroborar com as análises feitas até o momento, na próxima seção trabalhar-se-á com as principais proposições da OCDE e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano pelo estabelecimento dos ODM e ODS. A OCDE não é formalmente uma agência da ONU, porém ambas compartilham interesses comuns que podem ser observados pela cooperação em prol dos *compromissos globais* para a educação.

3.3 AS PROPOSIÇÕES DA OCDE: OS PRINCIPAIS INSTRUMENTOS

A OCDE, corroborando com a declaração da Educação para Todos, dos anos de 1990, comprometera-se com o estabelecimento da relação entre educação e desenvolvimento econômico para a entrada do então proclamado “novo milênio” do século XXI.

A Declaração do Milênio, adotada em 2000 por todos os 189 Estados membros da Assembleia Geral da ONU, estabelece em uma única estrutura os principais desafios que a humanidade enfrenta no limiar do novo milênio. Ele delinea uma resposta a esses desafios e estabelece medidas concretas para julgar o desempenho por meio de um conjunto de compromissos, metas e metas inter-relacionadas em desenvolvimento, governança, paz, segurança e direitos humanos. (OCDE, 2003, p. 127, tradução nossa)¹⁰⁰.

Conforme o exposto, o desempenho e um conjunto de metas estavam definidos como medidas para o alcance dos objetivos do milênio. Assim, com base no compromisso firmado entre os países em relação aos objetivos da ONU, a OCDE (2003a) também estava comprometida com o *compromisso global* de alcance da educação primária e indicava os índices de matrícula nessa faixa etária:

A taxa líquida de matrículas na educação primária aumentou durante a década de 1990 – de 78% matriculados em 1990 para 82% em 1998. De 1990 a 2000, a taxa de alfabetização de jovens nos países em desenvolvimento aumentou de 81% para 84%. Mas um terço das

¹⁰⁰ “The Millennium Declaration, adopted in 2000 by all 189 member states of the UN General Assembly, sets out within a single framework the key challenges facing humanity at the threshold of the new millennium. It outlines a response to these challenges, and establishes concrete measures for judging performance through a set of inter-related commitments, goals and targets on development, governance, peace, security and human rights.” (OECD, 2003a, p. 127).

crianças na África está fora da escola primária e cerca de um quarto no sul da Ásia. (OCDE, 2003a, p. 131, tradução nossa)¹⁰¹.

Para que os índices dos ODM fossem alcançados até 2015, especialmente, a universalização da educação primária, a OCDE (2003b) destacara a promoção de políticas de cooperação para o desenvolvimento:

Os ODMs não são, como tal, igualmente ambiciosos ou alcançáveis para todos os países. Para serem relevantes a nível nacional e servirem de instrumento para parceiros e doadores promoverem a implementação de políticas de cooperação para o desenvolvimento, os ODM devem refletir as circunstâncias locais e as prioridades de desenvolvimento. Foi lançado um programa abrangente para produzir relatórios nacionais, e a disponibilidade de indicadores relevantes e confiáveis ajudará a manter o ímpeto, fornecendo informações para alimentar a análise periódica dos resultados das políticas em vigor e sua adequação. (OCDE, 2003b, p. 12, tradução nossa)¹⁰².

Os ODM, de acordo com a OCDE (2003a; 2003b), serviriam de instrumentos para se obter informações por meio de políticas que viabilizassem resultados e, conseqüentemente, adequações para que essas se realizassem. Para atrair capital de investimento, as políticas de educação e a saúde se constituiriam em potenciais para a construção de “capacidade humana” e a “boa governança”:

A OCDE continuará a trabalhar com países em desenvolvimento e países em transição para ajudá-los a identificar e atender às principais necessidades de capacidade humana e de governança, inclusive por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação. Os Fóruns Globais da OCDE e o diálogo regional podem apoiar os esforços dos países em desenvolvimento para construir uma boa governança e instituições de apoio ao mercado que conduzam à mobilização de recursos internos e à atração de capital de investimento. Esses recursos são extremamente importantes para os esforços dos países em desenvolvimento para alcançar um crescimento econômico sustentado e apoiar suas capacidades para atender às necessidades ambientais, educacionais, de saúde e outras necessidades vitais. (OCDE, 2003b, p. 23-24, tradução nossa)¹⁰³.

¹⁰¹ "The net enrolment ratio for primary education increased during the 1990s – from 78% enrolled in 1990 to 82% in 1998. From 1990 to 2000, the youth literacy rate in developing countries increased from an estimated 81% to 84%. But one-third of children in Africa are out of primary school and around a quarter in South Asia." (OECD, 2003a, p. 131).

¹⁰² "The MDGs are not, as such, equally ambitious or achievable for every country. To be relevant at the country level and serve as an instrument for partners and donors to foster the implementation of development cooperation policies, the MDGs must reflect local circumstances and development priorities. A comprehensive programme has been launched to produce national reports, and the availability of relevant and reliable indicators will help to maintain momentum by providing information to fuel periodic analysis of the results of the policies in place and their suitability." (OECD, 2003b, p. 12).

¹⁰³ "The OECD will continue to work with developing countries and countries in transition to help them identify and meet key human and governance capacity needs, including through use of information

Para atender as necessidades ambientais, educacionais e de saúde, os países em desenvolvimento, assim denominados na citação, necessitariam de “esforços” que foram resumidos em orientações e diretrizes que visassem a “capacidade humana”, a “boa governança” e “instituições de apoio ao mercado”. Além disso, para se alcançar os requisitos do crescimento econômico, a educação do novo milênio, conforme a OCDE (2010), destacara o desenvolvimento de aptidões e competências do século XXI:

A evolução social e econômica exige dotar os jovens de novas aptidões e competências que lhes permitam beneficiar de formas emergentes de socialização e contribuir ativamente para o desenvolvimento econômico num sistema em que o conhecimento é o principal trunfo. Estas aptidões e competências são muitas vezes referidas como aptidões e competências do século XXI, para indicar a sua relação com as necessidades dos modelos emergentes de desenvolvimento econômico e social e não com os do século passado, mais adequados a um modo de produção industrial. (OCDE, 2010, p. 169, tradução nossa)¹⁰⁴.

Novas aptidões e competências passam a ser requisito para a formação do século XXI. Essa formação para o então proclamado milênio envolvera a argumentação com base na relação entre competitividade e inovação, ou seja, a formação de trabalhadores adequados ao processo de flexibilização da produção necessitaria de um sistema formativo que associasse desenvolvimento econômico e social às necessidades produtivas do capital. Entretanto, sabemos até aqui que no sistema capitalista financeiro contemporâneo as relações improdutivas evidenciam uma das contradições do sistema capitalista e “[...] quem paga a conta do ‘imperativo da globalização’ são aqueles que sofrem com o arrocho salarial, os efetivos cortes na aposentadoria, a precarização e a pobreza.” [...]” (Dörre, 2022, p. 69).

and communication technologies. OECD Global Forums and regional dialogue can support developing countries' efforts to build good governance and market-supportive institutions conducive to mobilizing domestic resources and attracting investment capital. Such resources are critically important to developing countries' efforts to achieve sustained economic growth and support their capacities to address vital environmental, educational, health and other needs.” (OECD, 2003b, p. 23-24).

¹⁰⁴ “Social and economic developments require equipping young people with new skills and competences that will allow them to benefit from emerging forms of socialization and to contribute actively to economic development under a system in which knowledge is the main asset. These skills and competences are often referred to as 21st century skills and competences, to indicate their relation to the needs of emerging models of economic and social development rather than those of the past century, which were better suited to an industrial mode of production.” (OECD, 2010, p. 169).

Os objetivos do milênio passaram a fundamentar uma concepção de educação que atendesse às novas demandas socioeconômicas. De acordo com Freitas (2018) a lógica de se pensar e fazer a educação de “livre mercado” passou a centralizar a concepção da globalização rentista e tecnológica e tornou os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais.

Observa-se, assim, que as orientações e diretrizes da OCDE (2003a; 2003b; 2010) convertem-se na instrumentalização de proposições correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano por intermédio do PISA, isso porque busca pelos resultados atender uma concepção associada à ideia de “livre mercado”. Sobre isso, Oliveira (2020, p. 79) afirma: “O PISA é o principal instrumento de regulação da educação na atualidade. Desenvolvido pela OCDE para funcionar como um instrumento de comparação, a cada edição amplia seu escopo”.

A OCDE assume a condição de ser a principal articuladora de proposições que podem ser definidas como instrumentos e, por sua vez, relacionam-se ao *compromisso global* educativo, pois “[...] Ao promover o *ranking* dos países em relação à qualidade educacional, a OCDE pretende influenciar com os resultados dos testes também mudanças nos sistemas educacionais em escala internacional” (Oliveira, 2020, p. 80). Essas afirmações podem ser constatadas pela própria OCDE (2013 – Volume I):

O PISA é um programa contínuo que oferece *insights* para políticas e práticas educacionais e ajuda a monitorar as tendências na aquisição de conhecimentos e competências pelos alunos em todos os países e em diferentes subgrupos demográficos dentro de cada país. Os resultados do PISA revelam o que é possível na educação, mostrando o que os alunos dos sistemas educacionais de melhor desempenho e que melhoram mais rapidamente podem fazer. As descobertas permitem que os formuladores de políticas em todo o mundo avaliem o conhecimento e as competências dos alunos em seus próprios países em comparação com os de outros países, definam metas políticas em relação a metas mensuráveis alcançadas por outros sistemas educacionais e aprendam com políticas e práticas aplicadas em outros lugares. Embora o PISA não possa identificar relações de causa e efeito entre políticas/práticas e resultados dos alunos, ele pode mostrar aos educadores, formuladores de políticas e ao público interessado como os sistemas educacionais são semelhantes e diferentes – e o que isso significa para os alunos. (OCDE, 2013, p. 24 – Volume I, tradução nossa)¹⁰⁵.

¹⁰⁵ “PISA is an ongoing programme that offers insights for education policy and practice, and that helps monitor trends in students’ acquisition of knowledge and skills across countries and in different demographic subgroups within each country. PISA results reveal what is possible in education by showing what students in the highest-performing and most rapidly improving education systems can do.

A partir do PISA, a OCDE monitora o desempenho de conhecimentos, habilidades e competências” dos países. Assim, é mediante os resultados do programa internacional que os formuladores e provedores de políticas se respaldam para alcançar as metas do *compromisso global*, como era o caso dos ODM e que, após 2015, remodelaram-se para os ODS.

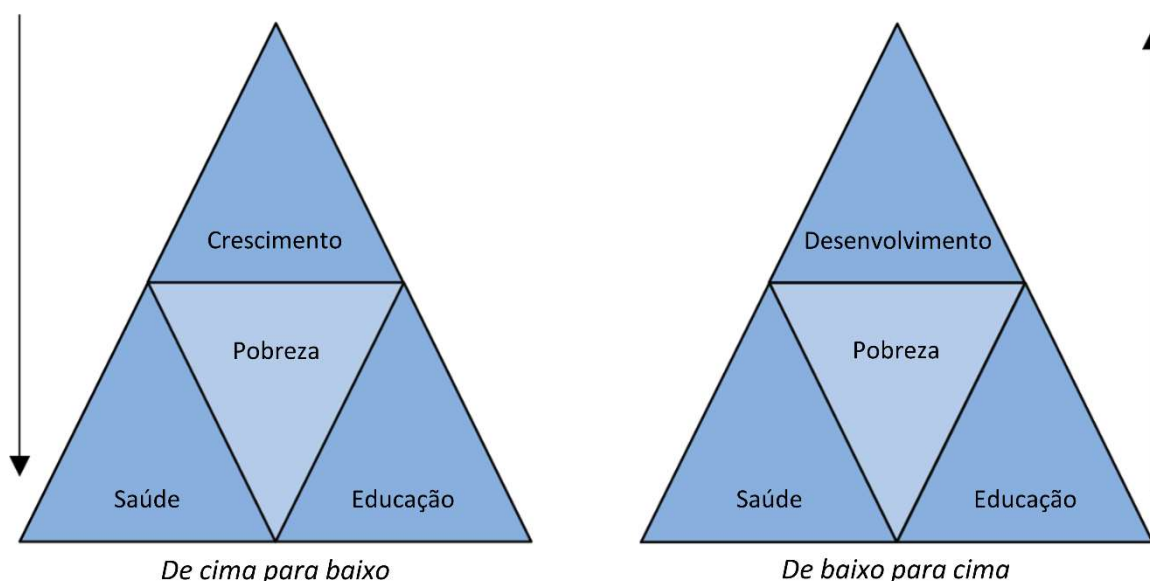
A fim de se refletir sobre os custos para se alcançar as metas dos ODM, a OCDE, ainda no ano de 2012, disponibilizou um estudo que considerou duas abordagens de análise: “*bottom up*” e “*top-down*”. Essas, segundo a OCDE (2012), são direcionadoras do tipo de política que seria mais adequada para os países desenvolverem. Por exemplo, para os países considerados de renda média, a abordagem a ser utilizada é a “*bottom up*”, enquanto para os países de renda baixa a abordagem “*top-down*” seria a melhor opção. De modo específico:

O estudo usa duas abordagens: i) uma abordagem de baixo para cima, que avalia o custo de abordar diretamente as metas de pobreza, educação e saúde por meio de transferências e gastos direcionados; ii) uma abordagem de cima para baixo, que mede a quantidade de financiamento de desenvolvimento necessária para garantir que haja crescimento econômico suficiente para atingir os ODM. As medidas de abordagem de cima para baixo são construídas como metas com prazos a serem sustentadas até 2015, enquanto a abordagem de baixo para cima pressupõe que as transferências e despesas direcionadas sejam sempre pagas a cada ano e indefinidamente. Para gerar o custo global, é feita uma escolha, país a país, entre as duas abordagens caso a caso, de acordo com seu custo relativo. [...] (OCDE, 2012, p. 12, tradução nossa).¹⁰⁶

A utilização das abordagens “*bottom up*” e “*top-down*” foram assim ilustradas pela OCDE (2012):

The findings allow policy makers around the world to gauge the knowledge and skills of students in their own countries in comparison with those in other countries, set policy targets against measurable goals achieved by other education systems, and learn from policies and practices applied elsewhere. While PISA cannot identify cause-and-effect relationships between policies/practices and student outcomes, it can show educators, policy makers and the interested public how education systems are similar and different – and what that means for students.” (OECD, 2013, p. 24 – Volume I).

¹⁰⁶ “The study uses two approaches: i) a bottom-up approach, which assesses the cost of directly addressing poverty, education and health goals through targeted transfers and expenditures; ii) a top-down approach, which measures the amount of development finance required to ensure that there is enough economic growth to meet the MDGs. The top-down approach measures are constructed as time-bound targets to be sustained until 2015, while the bottom up approach assumes that targeted transfers and expenditure are always paid out each year and indefinitely. To generate the global cost, a choice is made, country-by-country, between the two approaches on a case-by-case basis, according to their relative cost [...]” (OECD, 2012, p. 12).

Figura 2: Abordagem *top-down* e *bottom-up*

Fonte: OECD, 2012, p. 13

A abordagem “de baixo para cima” (*bottom-up*) mede os custos direcionados às metas de pobreza, educação e saúde. Enquanto a abordagem “de cima para baixo” (*top-down*) mede a quantidade de financiamento que seriam necessárias para se atingir crescimento econômico de acordo com as metas dos ODM:

O intercâmbio entre a abordagem de cima para baixo e de baixo para cima nos países de alta, média e baixa renda ilustra e é explicado pelas características estruturais desses países. Os países com a maior “lacuna de financiamento” de cima para baixo são aqueles onde um maior financiamento ao desenvolvimento – ajuda ou fluxos de capital privado – teria o menor efeito sobre o crescimento. Essa é uma característica dos países em desenvolvimento de renda média, que ficarão aquém das metas dos ODM até 2015. Essas economias são essencialmente algumas das mais desiguais e algumas das menos responsivas ao investimento e à ajuda. Por outro lado, em muitos países de baixa renda, é menos custoso aumentar – de uma vez por todas – o nível de desenvolvimento econômico por meio de um aumento significativo no financiamento do desenvolvimento do que pagar, ano após ano, os custos implícitos de as dimensões da pobreza. Naturalmente, melhorias na produtividade do investimento – por meio da reforma das instituições e da melhoria do clima de negócios – podem fazer uma diferença dramática no tamanho dos recursos adicionais necessários em países de renda média. Reformar as políticas para tornar o crescimento mais inclusivo e melhorar a qualidade do gasto público é obviamente uma opção crucial. Os esforços dos países parceiros de desenvolvimento para aumentar a

eficácia da ajuda também são críticos. (OCDE, 2012, p. 13, tradução nossa)¹⁰⁷.

Ao analisar as proposições das abordagens propostas pela OCDE (2012), observa-se a composição da saúde e educação como promotora de crescimento ou desenvolvimento econômico e que supostamente seriam capazes de impactar na redução e ou mitigação da pobreza. Desse modo, é interessante observar que há uma ambiguidade entre “crescimento” e “desenvolvimento” para as abordagens propostas. Crescimento está relacionado a abordagem “*top-down*” como melhor opção aos países considerados de renda baixa, cuja ideia é a de aumentar ou ampliar custos, enquanto desenvolvimento está relacionado a abordagem “*bottom-up*” destinado aos países de renda média com a ideia de fortalecimento ou aprimoramento de custos. Por essa distinção, é possível depreender a partir do que a OCDE (2012) descreveu, o motivo dos países em desenvolvimento, e aqui entendidos como economicamente dependes, ficarem aquém das metas dos ODM que perduraram até o ano de 2015. Segundo a OCDE (2012) os países que possuem lacuna de financiamento “*top-down*” são aqueles que a ajuda ou fluxos de capitais privados não incidiriam efeito sobre o crescimento. Ora, se renda baixa necessita de “crescimento” e renda média necessita de “desenvolvimento”, isso nos remete à discussão sobre a estrutura econômico-social e política do sistema capitalista contemporâneo que contém uma ordem hierárquica, “[...] na qual uma pequena minoria de países (pioneiros do desenvolvimento capitalista) condiciona e subordina a grande maioria [...]” (Filgueiras, 2018, p. 519), ou seja, os países de renda baixa possuem, em última instância, seu crescimento condicionado pelo desenvolvimento dos países centrais da economia capitalista. Assim,

[...] Os vínculos de dependência se fazem presentes no financiamento e no investimento, nas importações de máquinas e equipamentos, na

¹⁰⁷ “The trade-off between the top-down and bottom-up approach across high, medium and low-income countries illustrates and is explained by the structural characteristics of these countries. The countries with the greatest top-down “financing gap” are those where greater development finance – aid or private capital flows – would have the smallest effect on growth. This is characteristic of middle-income developing countries, which will fall short of reaching the MDG goals by 2015. These economies are essentially some of the most unequal and some of the least responsive to investment and aid. Conversely, in many low-income countries, it is less costly to boost – once and for all – the level of economic development through a significant rise in development finance than to pay, year-after-year, for the implicit costs of all the dimensions of poverty. Naturally, improvements in the productivity of investment – through reforming institutions and improving the business climate – can make a dramatic difference in the size of additional resources needed in middle-income countries. Reforming policies to make growth more inclusive and to improve the quality of public expenditure is obviously a crucial option. Efforts from development partners to increase aid effectiveness are also critical” (OECD, 2012, p. 13).

superexploração do trabalho, no uso da tecnologia importada e no pagamento de royalties e patentes, no tipo de mercadoria produzida e exportada, na remessa de juros e lucros etc. [...] (Filgueiras, 2018, p. 522).

Para milagrosamente “solucionar” as contradições sistêmicas próprias do capitalismo, reformas nos setores públicos são conclamadas a ser o caminho do “crescimento inclusivo”, da “qualidade do gasto público” e do “desenvolvimento da eficácia”. Essas concepções com ênfase em reformas também estão presentes no campo da educação, de forma que a OCDE se estrutura por meio do PISA como um importante instrumento de regulação educacional pelo mundo. No documento divulgado pela OCDE (2018), sobre as análises das competências educativos em território Iberoamericano do ano de 2015 referente ao PISA, a mesma afirmou:

Em uma economia global baseada no conhecimento, o investimento em capital humano é um componente essencial de qualquer estratégia de crescimento inclusivo. Quando os trabalhadores não têm as habilidades necessárias, novas tecnologias e processos produtivos são adotados mais lentamente e não se traduzem em novos modelos de crescimento com atividades de maior valor agregado. No entanto, as habilidades influenciam a vida e o bem-estar das pessoas além do que pode ser medido em termos de benefícios do mercado de trabalho e crescimento econômico. Este aspecto é particularmente pertinente para os países da Ibero-América, que adotam um rumo de reformas estruturais para destravar novas e sustentáveis fontes de crescimento. (OCDE, 2018, p. 195, tradução nossa)¹⁰⁸.

Pelo exposto, a OCDE (2018) elenca o investimento em capital humano por meio de competências baseadas no conhecimento da economia global. Por isso, compreende-se que esta organização econômica, com vistas a fazer cumprir os objetivos dos *compromissos globais*, tem como principal objetivo a promoção de proposições instrumentalizadoras e, principalmente a partir de 2015, difunde a noção de formação pautada em competências como alicerce da formação de capital humano para o chamado “progresso social”. Dentre elas, passam-se a destacar as competências socioemocionais:

¹⁰⁸ “En una economía global basada en el conocimiento, la inversión en capital humano es un componente esencial de cualquier estrategia de crecimiento incluyente. Cuando los trabajadores carecen de las competencias necesarias, las nuevas tecnologías y los procesos de producción se adoptan con más lentitud y no se traducen en nuevos modelos de crecimiento con actividades de mayor valor añadido. No obstante, las competencias influyen en la vida y el bienestar de las personas más allá de lo que pueda medirse en términos de beneficios del mercado de trabajo y de crecimiento económico. Este aspecto es particularmente pertinente para los países de Iberoamérica, a medida que adoptan un rumbo de reformas estructurales para liberar fuentes de crecimiento nuevas y sostenibles.” (OECD, 2018, p. 195).

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. (OCDE, 2015a, p. 18).

A formação pautada em competências socioemocionais se torna basilar para a instrumentalização de parâmetros difusos de uma almejada padronização que perpassa o estabelecimento de avaliações em larga escala, testes, livros didáticos e o próprio currículo em âmbito nacional.

A justificativa da OCDE (2015a) sobre uma formação que atenda aos desafios do século XXI pode ser analisada pelo terreno socioeconômico demarcado, especialmente, pelo sistema capitalista financeiro contemporâneo, sustentado pelo Estado-finanças, porque o mercado financeiro global potencializa retornos lucrativos rápidos que, na maioria das vezes, compreende a parte improdutiva para a sociedade, gerando inclusive conflitos dentro da própria classe capitalista. Para Harvey (2019):

[...] A separação entre propriedade e gestão (ou entre capital monetário que ganha dividendos e juros e capital de produção/manufatura que procura obter lucro da empresa fora da organização da produção) produziu em vários momentos conflitos entre financistas e produtores dentro das classes capitalistas. [...] (Harvey, 2019, p. 24, tradução nossa)¹⁰⁹.

A ideia do autor é a de que o poder financeiro tem englobado o setor da produção e a forma sistêmica do neoliberalismo sustenta o mercado financeiro em nível global, ou seja,

O neoliberalismo significou, em suma, a financeirização de tudo e a realocação do centro de poder da acumulação de capital para os proprietários e suas instituições financeiras em detrimento de outras facções do capital. Por essa razão, o apoio das instituições financeiras e a integridade do sistema financeiro tornaram-se a preocupação central da coletividade de estados neoliberais (como o grupo conhecido como G7) que dominam cada vez mais a política global. (Harvey, 2019, p. 24-25, tradução nossa)¹¹⁰

¹⁰⁹ “[...] The separation between ownership and management (or between money capital earning dividends and interest and production/manufacturing capital looking to gain profit of enterprise out of the organization of production) had at various times produced conflicts between financiers and producers within the capitalist classes [...]” (Harvey, 2019, p. 24).

¹¹⁰ “Neo-liberalism meant, in short, the finalization of everything and the reallocation of the power center of capital accumulation to owners and their financial institutions at the expense of other factions

A partir da proposição do autor, entende-se que a política global subjaz a preocupação central acerca da acumulação do capital. É possível analisar a partir dessa asserção que as relações de financeirização abarcam também a emergência de novas ordenações sociais em relação à força de trabalho. Alguns autores, como Antunes (2020), discutem que a financeirização encaminha a emergência da superexploração, terceirizações e piores condições para os trabalhadores. Ainda, segundo Graham e Anwar (2020) essas novas ordenações sociais, caracterizadas pelo trabalho digital, tem empurrado para baixo as condições dos trabalhadores e a capacidade de barganha por melhores condições. Outros, como Andrade e Marques (2017), analisam que a ideia do fetiche “mais que supremo” do capital fictício exprime a capacidade de o preço não expressar valor e, conseqüentemente, do dinheiro impor-se como valor.

Com base nessas compreensões apresentadas, considera-se que as proposições educacionais correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano estão também articulados às relações do sistema capitalista financeiro contemporâneo. A ideia do enaltecimento da formação de competências socioemocionais como resiliência, perseverança, obstinação etc., presente nas políticas curriculares e orientadoras de parâmetros avaliativos, por exemplo, tem se tornado recorrente na contemporaneidade, mas a sua conexão com as relações capitalistas de produção não está explícita.

As competências socioemocionais estão inseridas como parte dos compromissos dos ODS e aludem ao desenvolvimento e crescimento econômico pelo viés sustentável, conforme se observa a seguir:

Competências socioemocionais são relativamente mais maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. Investir precocemente nelas é especialmente importante, uma vez que derivam de investimentos anteriores. Além disso, pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais (como autoconfiança e perseverança) têm mais probabilidade de se beneficiar de novos investimentos em competências cognitivas (como matemática e ciências). Assim, pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida, e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais. Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem

of capital. For this reason, the support of financial institutions and the integrity of the financial system became the central concern of the collectivity of neo-liberal states (such as the group Known as the G7) that increasingly dominated global politics.” (HARVEY, 2019, p. 24-25).

evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas. (OCDE, 2015a, p. 14).

As competências socioemocionais, pelo exposto, são requisitos sufixais da formação de competências cognitivas. Essa concepção formativa, inserida no *compromisso global* dos ODS, é entendida aqui como expressão da correlação com a Ideologia do Capital Humano, tendo em vista que a sobrevivência humana não está mais ancorada somente na formação para o mercado de trabalho, mas está respaldada na possibilidade de formação para o não mercado de trabalho. Marques (2015) ao discutir sobre o lugar das políticas sociais no capitalismo contemporâneo, destacou que diferentemente do que ocorria na relação entre capital e trabalho do período taylorista/fordista de produção, na qual caracterizava-se uma relação de estabilidade empregatícia e concessão de aumentos de salários, na contemporaneidade, demarcada pela exacerbação do capital portador de juros na sua forma de capital fictício, o lucro não está vinculado apenas pela criação de um valor decorrente da relação capital e trabalho, isso, segundo Marques (2015) significa que tem sido recorrente a predominância da atividade do capital portador de juros, posto que na sua forma mais fetichizada ocorre a desvinculação com a produção de valor.

O gerenciamento das emoções pela via da formação socioemocional, por exemplo, torna-se um requisito para um tempo em que a estabilidade e a conclamada “formação para o mercado de trabalho” não é uma realidade plenamente atingível nos termos da flexibilidade econômica. Nesse âmbito, a *padronização curricular avaliativa* com base em competências socioemocionais expressa a correlação com a Ideologia do Capital Humano, uma vez que para medir e promover *rankeamento* entre os países, as avaliações são necessárias ao passo que os parâmetros dessas só se tornam possíveis se o currículo em todos os níveis de ensino esteja interconectado ao propósito comum do que se avaliará. Para corroborar com essa explicação, apresenta-se a seguir uma afirmação da OCDE (2015b):

Os governos reconhecem as habilidades sociais e emocionais como habilidades importantes a serem desenvolvidas por meio da escolaridade. As habilidades mais frequentemente visadas nos currículos nacionais incluem autonomia, responsabilidade, tolerância, pensamento crítico e compreensão intercultural. Os países mobilizam uma variedade de atividades curriculares e extracurriculares para promover essas habilidades. A maioria dos currículos nacionais inclui disciplinas que visam as habilidades sociais e emocionais dos alunos,

seja de maneira tradicional, como educação física e para a saúde, educação cívica e para a cidadania e educação moral e/ou religiosa, ou por meio de disciplinas específicas. Alguns países também incorporam o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em todo o currículo básico. Atividades extracurriculares que provavelmente afetam positivamente o desenvolvimento social e emocional também estão amplamente disponíveis. Eles incluem esportes, clubes de artes, conselhos estudantis e trabalho voluntário. Embora os países não exijam que as escolas empreguem avaliações padronizadas de competências socioemocionais, elas geralmente fornecem diretrizes para ajudar as escolas a avaliar os alunos. No entanto, poucos sistemas educacionais fornecem orientações detalhadas sobre como melhorar o desenvolvimento social e emocional. Embora isso proporcione às escolas e aos professores flexibilidade para planejar suas próprias aulas, isso pode não ajudar os professores que não têm certeza de como ensinar essas habilidades da melhor maneira. (OCDE, 2015b, p. 95, tradução nossa)¹¹¹.

O que nos cabe enfatizar a partir das afirmações da OCDE (2015b) é o fato de as avaliações padronizadas com base nas competências socioemocionais não serem exigidas pelas escolas nos países, entretanto, há a afirmação de que são elas que fornecem as diretrizes para “ajudar” as escolas avaliarem os alunos.

No campo das orientações e diretrizes, depreende-se que as competências socioemocionais subsidiam a instrumentalização pela via dos testes padronizados nas políticas educacionais dos países e são as políticas curriculares as principais condutoras deste princípio formativo. Primeiro, todavia, faz-se necessário explicitarmos como elas foram definidas.

As competências socioemocionais foram resumidas pela OCDE (2017) em cinco grandes domínios: abertura à experiência (mente aberta); conscienciosidade (desempenho de tarefa); estabilidade emocional (regulação emocional); extroversão

¹¹¹ “Governments recognize social and emotional skills to be important skills to be developed through schooling. The skills most often targeted in national curricula include autonomy, responsibility, tolerance, critical thinking and intercultural understanding. Countries mobilize a variety of curricular and extracurricular activities to promote these skills. Most national curricula include subjects that target students’ social and emotional skills, either in traditional ways, such as through physical and health education, civic and citizenship education, and moral and/or religious education, or via dedicated subjects. Some countries also incorporate the development of social and emotional skills throughout the core curriculum. Extracurricular activities that are likely to positively affect social and emotional development are also widely available. They include sports, arts clubs, student councils and voluntary work. While countries do not require schools to employ standardized assessments of social and emotional skills, they usually provide guidelines to help schools assess students. Nevertheless, not many education systems provide detailed guidance on how to enhance social and emotional development. While this provides schools and teachers flexibility in designing their own lessons, this may not help teachers who are not sure how to best teach these skills.” (OECD, 2015b, p. 95).

(envolvimento com os outros); amabilidade (colaboração) (OCDE, 2017, p. 5, tradução nossa). Conforme se observa nas figuras a seguir:

Figura 3: Descrição das competências incluídas no Estudo sobre Competências Sociais e Emocionais da OCDE

“CINCO GRANDES” DOMÍNIOS	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS COMPORTAMENTAIS
DESEMPENHO DE TAREFA (Conscienciosidade)	ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO	Estabelece padrões elevados para si mesmo e trabalhar duro para alcançá-los.	Gosta de atingir um alto nível de domínio em alguma atividade. Oposto: desinteressado em desenvolvimento de carreira.
	RESPONSIBILIDADE	Capaz de honrar compromissos e ser pontual e confiável.	Chega na hora para os compromissos, faz as tarefas imediatamente. Oposto: não cumpre acordos/promessas.
	AUTOCONTROLE	Capaz de evitar distrações e focar a atenção na tarefa atual para atingir objetivos pessoais.	Não se apressa nas coisas, é cauteloso e avesso ao risco. Oposto: é propenso a compras impulsivas ou bebedeira.
	PERSISTÊNCIA	Persevera nas tarefas e atividades até que sejam concluídas.	Termina projetos de lição de casa ou trabalho uma vez iniciado. Oposto: Desiste facilmente quando confrontado com obstáculos/ distrações.
REGULAÇÃO EMOCIONAL (Estabilidade emocional)	RESISTÊNCIA AO ESTRESSE	Eficácia na modulação da ansiedade e capaz de resolver problemas com calma (está relaxado, lida bem com o stress).	Está relaxado a maior parte do tempo, tem bom desempenho em situações de alta pressão. Oposto: preocupações com as coisas, dificuldades para dormir.
	OTIMISMO	Expectativas positivas e otimistas para si e para a vida em geral.	Geralmente, de bom humor. Oposto: muitas vezes se sente triste, tende a se sentir inseguro.

	CONTROLE EMOCIONAL	Estratégias eficazes para regular o temperamento, a raiva e a irritação diante das frustrações.	Controla as emoções em situações de conflito. Oposto: fica chateado facilmente; é mal-humorado.
COLABORAÇÃO (Amabilidade)	EMPATIA	Gentileza e cuidado com os outros e seu bem-estar que levam a valorizar e investir em relacionamentos próximos.	Consola um amigo que está chateado, simpatiza com os sem-teto. Oposto: Tende a desconsiderar os sentimentos de outras pessoas.
	CONFIANÇA	Assumir que os outros geralmente têm boas intenções e perdoar aqueles que erraram.	Empresta coisas para as pessoas, evita ser duro ou crítico. Oposto: desconfia das intenções das pessoas.
	COOPERAÇÃO	Viver em harmonia com os outros e valorizar a interconexão entre todas as pessoas.	Tem facilidade de se relacionar com as pessoas, respeita as decisões do grupo. Oposto: Tem uma língua afiada, não é propenso a concessões.

Fonte: OECD (2017, p. 8, traduzido pela autora).

Figura 4: Descrição das competências incluídas no Estudo sobre Competências Sociais e Emocionais da OCDE

“CINCO GRANDES” DOMÍNIOS	HABILIDADES	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS COMPORTAMENTAIS
MENTE ABERTA (Abertura à experiência)	CURIOSIDADE	Interesse por ideias e amor pela aprendizagem, compreensão e exploração intelectual; uma mentalidade inquisitiva.	Gosta de ler livros, de viajar para novos destinos. Oposto: não gosta de mudanças, não tem interesse em explorar novos produtos.
	TOLERÂNCIA	Está aberto a diferentes pontos de vista, valoriza a diversidade, aprecia povos e culturas estrangeiras.	Tem amigos de origens diferentes. Oposto: não gosta de estrangeiros.
	CRIATIVIDADE	Gerando novas maneiras de fazer ou pensar sobre as coisas através da exploração, aprendendo com o fracasso, insight e visão.	Tem insights originais, é bom nas artes. Oposto: raramente sonha acordado, veste-se de maneira convencional.
ENVOLVIMENTO COM OS OUTROS (Extroversão)	SOCIABILIDADE	Capaz de abordar outras pessoas, tanto amigos quanto estranhos, iniciando e mantendo conexões sociais.	Hábil em trabalho em equipe, bom em falar em público. Oposto: evita grandes grupos, prefere a comunicação individual.
	ASSERTIVIDADE	Capaz de expressar opiniões, necessidades e sentimentos com confiança e exercer influência social.	Assume o comando de uma turma ou equipe. Oposto: espera que os outros mostrem o caminho, fica quieto quando discorda dos outros.
	ENERGIA	Abordar a vida diária com energia, entusiasmo e espontaneidade.	Está sempre ocupado; trabalha longas horas. Oposto: cansa-se facilmente.

HABILIDADES COMPOSTAS	AUTOEFICÁCIA	A força das crenças dos indivíduos em sua capacidade de executar tarefas e atingir metas.	Permanece calmo diante de eventos inesperados. Oposto: evita situações desafiadoras.
	PENSAMENTO CRÍTICO INDEPENDENTE	A capacidade de avaliar informações e interpretá-las por meio de análises independentes e irrestritas.	Bom em resolver problemas, à vontade em situações novas e desconhecidas. Oposto: dependente da orientação dos outros.
	AUTO-REFLEXÃO META-COGNIÇÃO	Consciência dos processos internos e experiências subjetivas, como pensamentos e sentimentos, e a capacidade de refletir e articular tais experiências.	Boas estratégias de preparação para exames, capaz de dominar as habilidades de forma mais eficaz. Oposto: superestima ou subestima o tempo necessário para a preparação do exame ou conclusão do projeto.

Fonte: OECD (2017, p. 9, traduzido pela autora).

A ênfase em competências socioemocionais, especialmente a partir de 2015, ocorre devido o “novo” *compromisso global* sustentável pautada nos ODS. Para se atingir a meta 4 – “Educação de qualidade”, a OCDE (2019), embasando-se nos fundamentos da UNESCO (2016), destaca também a necessidade de políticas entendidas como recursos humanos:

Este relatório também vincula e apoia a agenda internacional mais ampla dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, adotados em setembro de 2015, que reconhecem o importante papel dos professores e do ensino para uma aprendizagem eficaz em todos os níveis de ensino. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 para garantir “educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” inclui o compromisso de: “garantir que os professores e educadores sejam capacitados, adequadamente recrutados, bem treinados, profissionalmente qualificados, motivados e apoiados dentro de sistemas com recursos, eficientes e efetivamente governados” (UNESCO, 2016, p. 8) (OCDE, 2019, p. 54, tradução nossa)¹¹².

¹¹² “This report also links to and supports the wider international agenda of the United Nation’s Sustainable Development Goals (SDGs) adopted in September 2015, which recognise the important role of teachers and teaching for effective learning at all levels of education. Sustainable Development

Para que o objetivo 4 - “Educação de qualidade” dos ODS seja supostamente atingido, ao professor é atribuído o discurso de sustentar reformas educacionais. A OCDE (2019) defende que para que ocorra a aprendizagem eficaz e equitativa em todos os níveis de ensino, os professores precisam ser adequadamente recrutados, bem treinados, qualificados, motivados e apoiados por sistemas eficientes. Essa ideia de um professor “desqualificado” ou “desajustado” aos “novos” padrões de acumulação do capital não é uma discussão nova, porém, destaca-se que há uma agudização de reformas na educação, aqui em destaque as curriculares, em que aos professores é atribuído o discurso de maior responsabilização, eficiência, competência etc. Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) analisam as políticas de formação de professores voltadas a difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada, de tal modo que elencam a tragédia docente em dez faces, sendo a última necessária no sentido da emancipação da classe trabalhadora:

- A primeira face é a do professor reconvertido, cuja característica se dá pelo trabalho simples, de baixo custo, além de ser atrativo aos investimentos externos no país;
- A segunda face se refere ao professor desqualificado, despreparado, anacrônico para as demandas do século XXI, sendo ao mesmo tempo veneno e remédio das mazelas sociais;
- A terceira face é a do professor avaliado, ou seja, o estabelecimento da cultura de monitoramento e avaliação dos resultados englobando os professores;
- A quarta face diz respeito ao professor aprendiz, treinável, sempre em aprendizado com ênfase em um conhecimento tácito e resolvidor de problemas imediatos;
- A quinta face é a do professor multifuncional, pautado na docência polivalente, no sentido de mobilizá-los às necessidades de atuação orientados por um projeto educacional burguês;
- A sexta face é a do professor responsabilizado, isto é, a profissionalização a partir de um conjunto de ideias como autonomia, tolerância, parceria,

Goal 4 to ensure “inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” includes a commitment to: “ensure that teachers and educators are empowered, adequately recruited, well-trained, professionally qualified, motivated and supported within well-resourced, efficient and effectively governed systems” (UNESCO, 2016, p. 8). (OECD, 2019, p. 54).

competência, tornando-os alcançadores de metas e responsabilizados pelo desempenho dos alunos e por seu desempenho;

- A sétima face é a do professor massificado da Educação Superior a Distância (EAD), na qual o professor se torna insumo da massificação da educação básica no país;
- A oitava face é a do professor instrumento, aquele que é desintelectualizado degenerado de seu campo de atuação e de seu espectro de formação, reduz-se a recurso, instrumento ou insumo;
- A nona face se refere ao professor alvo de violência física e simbólica; e
- A última face, como já mencionado, abre caminho para a resistência e a formação humana voltado ao pensamento crítico e emancipador.

Compreende-se, assim, que o desenvolvimento de competências socioemocionais, no âmbito também da formação de professores, remete à reprodução social cujas condições de trabalho humano sob o domínio do capital se dão, segundo Harvey (2016), à custa do bem-estar mental, emocional e físico dos trabalhadores.

No que se refere ao *compromisso global* dos ODS, em documento recente da OCDE (2021) elaborou-se os primeiros resultados do que se denominou de “*Survey on Social and Emotional Skills*”¹¹³ (SSES)”. Este documento afirma o discurso da necessidade de ampliação do PISA com base nas competências sociais e emocionais, ou como aqui designamos, competências socioemocionais:

Apesar do crescente interesse político em habilidades sociais e emocionais, caráter e habilidades para a vida, estudos internacionais de larga escala ainda são escassos. Estudos da OCDE, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Pesquisa de Habilidades de Adultos (PIAAC), concentram-se principalmente em habilidades acadêmicas como leitura, matemática, ciências ou resolução de problemas e apenas recentemente incluíram aspectos limitados de habilidades sociais e emocionais em suas avaliações. Por exemplo, o PISA ampliou seu escopo avaliando um conjunto limitado de habilidades sociais e emocionais, como resolução colaborativa de problemas, competência global, autoeficácia (crença na própria capacidade de concluir com sucesso a tarefa em questão) e mentalidade de crescimento (crença que a habilidade e a inteligência

¹¹³ Avaliação sobre Habilidades Sociais e Emocionais.

de alguém podem se desenvolver ao longo do tempo). (OCDE, 2021, p. 33, tradução nossa)¹¹⁴.

Afirmado ainda ser um campo escasso, no caso as avaliações em larga escala com base nas competências sociais e emocionais (socioemocionais), a OCDE (2021) afirma que o PISA tem ampliado seu escopo avaliativo para verificar a resolução de problemas, a autoeficácia e a mentalidade do crescimento. No entanto, de acordo com suas afirmações, ainda não é suficiente. Por isso, assinala o SSES como novo instrumento avaliativo:

A pesquisa é projetada para melhorar a compreensão das habilidades sociais e emocionais dos alunos. Mais especificamente, os objetivos são saber mais sobre como essas habilidades diferem com base no gênero, status socioeconômico e idade; como essas habilidades são importantes para os resultados dos alunos, como desempenho acadêmico e bem-estar; e outros fatores no ambiente dos alunos com os quais essas habilidades estão relacionadas. As conclusões deste relatório também podem ajudar pais e educadores a entender melhor as diferenças nas habilidades sociais e emocionais observadas entre crianças e adolescentes e levá-las em consideração no desempenho de seus respectivos papéis. Os formuladores de políticas e profissionais da educação agora podem usar os instrumentos SSES como uma ferramenta de medição para monitorar as habilidades sociais e emocionais dos alunos. (OCDE, 2021, p. 33, tradução nossa)¹¹⁵.

O monitoramento das competências socioemocionais se estabelece como parâmetro para as avaliações em larga escala para o PISA. Nesse sentido, a OCDE (2021) define quais são as competências sociais e emocionais (socioemocionais) a serem avaliadas: “Associação com nível educacional, resultados no mercado de trabalho, saúde e bem-estar; Suscetibilidade a intervenções e medidas de política,

¹¹⁴ “Despite the growing policy interest in social and emotional skills, character and life skills, large-scale international studies are still scarce. OECD studies such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Survey of Adult Skills (PIAAC) primarily focus on academic skills such as reading, mathematics, science or problem-solving and have only recently included limited aspects of social and emotional skills in their assessments. For example, PISA has broadened its scope by assessing a limited set of social and emotional skills such as collaborative problem-solving, global competence, self-efficacy (belief in one’s ability to successfully complete the task at hand), and growth mindset (belief that someone’s ability and intelligence can develop over time).” (OECD, 2021, p. 33).

¹¹⁵ “The survey is designed to improve understanding of students’ social and emotional skills. More specifically, the goals are to know more about how these skills differ based on gender, socioeconomic status and age; how these skills matter for student outcomes such as academic performance and well-being; and other factors in students’ environment these skills are related to. The findings of this report can also help parents and educators better understand the differences in social and emotional skills observed among children and adolescents, and take them into account in performing their respective roles. Policy makers and education practitioners can now use SSES instruments as a measurement tool to monitor students’ social and emotional skills.” (OECD, 2021, p. 33).

especialmente durante os anos letivos; Adequação para comparabilidade intercultural e de idade.” (OCDE, 2021, p. 33, tradução nossa)¹¹⁶. As mesmas descritas nas Figuras 3 e 4.

Definidas as competências sociais e emocionais (socioemocionais) a serem avaliadas, a OCDE (2021) estabelece como essas serão avaliadas:

Para medir os sentimentos, preferências, comportamentos e pensamentos dos alunos, foram usadas a autoavaliação e avaliações por outros foram utilizadas. Os respondentes do SSES (alunos, pais e professores) preenchem um questionário no qual indicam até que ponto concordam ou discordam com declarações sobre suas próprias crenças (ou do aluno), preferências, comportamentos habituais, atitudes, etc.

A coleta de informações do SSES de várias fontes e em vários contextos são mais importantes para alunos em idade escolar porque melhoram a representação e a compreensão dos comportamentos dos alunos. Além disso, as avaliações indiretas dos alunos pelos pais e professores permitem que as interpretações dos autorrelatos dos alunos sejam validadas. Eles também atenuam a influência do erro de medição, como desejabilidade social, viés de estilo de resposta (por exemplo, aquiescência) e autoavaliações irrealistas. Além do uso de autoavaliações e de outras avaliações, rodadas futuras do estudo também explorarão a possibilidade de abordagens baseadas em tarefas. (OECD, 2021, p. 35, tradução nossa)¹¹⁷.

Os parâmetros das habilidades sociais e emocionais (competências socioemocionais) da OCDE (2021) passam a ser medidos pelo o que se denomina de escala psicométrica padronizada:

Os itens que compõem as escalas de habilidades sociais e emocionais são afirmações sobre as emoções, atitudes e comportamentos do aluno sobre os quais ele é solicitado a relatar sua concordância, usando cinco opções de resposta que variam de 'discordo totalmente' a 'concordo totalmente'. As respostas aos itens pertencentes à mesma habilidade são sintetizadas com uma pontuação em uma escala psicométrica. Para facilitar as comparações entre as escalas de

¹¹⁶ “Association with educational attainment, labor market outcomes, health and well-being; Susceptibility to interventions and policy measures, especially during the school years; Suitability for cross-cultural and age comparability.” (OECD, 2021, p. 33).

¹¹⁷ “To measure students’ feelings, preferences, behaviors and thoughts, self-assessment and assessments by others have been used. SSES respondents (students, parents and teachers) complete a questionnaire in which they indicate the extent of their agreement or disagreement with statements regarding their own (or the student’s) beliefs, preferences, usual behaviors, attitudes, etc. SSES’ collection of information from multiple sources and across multiple contexts that are most important for school age students improves the representation and understanding of students’ behaviors. Additionally, students’ indirect assessments from parents and teachers allow interpretations from students’ self-reports to be validated. They also mitigate the influence of measurement error such as social desirability, response-style bias (e.g., acquiescence) and unrealistic self-assessments. Next to the use of self- and other-assessments, future rounds of the study will also explore the possibility of task-based approaches.” (OECD, 2021, p. 35).

habilidade, essas escalas são padronizadas. O valor de referência é fixado em 500 e representa o valor atribuído aos respondentes que selecionam o ponto médio em todos os itens ou que selecionam respostas equilibradas, por exemplo, concorda três vezes, discorda três vezes. O desvio padrão é definido como 100 nas cidades para a coorte mais jovem. Valores mais altos indicam habilidades percebidas mais altas. Ambas as coortes são medidas na mesma escala. As pontuações da escala também levam em consideração a aquiescência do respondente, ou seja, sua tendência geral de concordar ou discordar de qualquer afirmação, independentemente de seu conteúdo e se é uma afirmação positiva ou negativa. (OECD, 2021, p. 36, tradução nossa)¹¹⁸.

Observa-se que, a OCDE, por meio de orientações e diretrizes para as políticas educacionais dos países, instrumentaliza, especialmente na forma de avaliações em larga escala, os fundamentos e estratégias do *compromisso global* pautado nos antigos ODM e atuais ODS. Partindo de proposições comuns com outros Organismos Internacionais, a exemplo da UNESCO e Banco Mundial, tratados anteriormente, a instrumentalização da OCDE pelo PISA e o consequente desenvolvimento de parâmetros, por exemplo, são constituidores da correlação com a Ideologia do Capital Humano. Além disso, a ênfase da OCDE em competências socioemocionais passa a evidenciar uma concepção orientativa para as escolas avaliarem seus alunos, conforme sua própria afirmação (OCDE, 2015b). Portanto, percebe-se uma conjunção que denominamos de *padronização curricular avaliativa* como componente da correlação com a Ideologia do Capital Humano.

Com base nessa conjunção e visando atender aos objetivos propostos neste trabalho, na próxima seção busca-se identificar as correlações da Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares oficiais brasileiras de 1990 a 2018, levando em conta os fundamentos, estratégias e instrumentos analisadas até o momento mediante as proposições educacionais dos Organismos

¹¹⁸ "The items that make up the social and emotional skill scales are statements about the student's emotions, attitudes and behaviors on which they are asked to report their agreement, using five response options ranging from 'strongly disagree' to 'strongly agree'. The responses to the items belonging to the same skill are summarized with a score on a psychometric scale. To facilitate comparisons between the skill scales, these scales are standardized. The reference value is fixed at 500 and represents the value assigned to respondents who select the mid-point on all items or who select balanced answers, for example, agree three times, disagree three times. The standard deviation is set to 100 across cities for the younger cohort. Higher values indicate higher perceived skills. Both cohorts are measured on the same scale. The scale scores also take into account the respondent's acquiescence, i.e., his or her general tendency to agree or disagree with any statement irrespective of its content and whether it is a positive or negative statement." (OECD, 2021, p. 36).

Internacionais com base no *compromisso global* do Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e de Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

4 AS CORRELAÇÕES COM A IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO NAS PROPOSIÇÕES QUE RESPALDAM AS POLÍTICAS CURRICULARES OFICIAIS BRASILEIRAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO (1990-2018): DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (ODM) AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

Nesta seção com o objetivo de identificar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições que respaldam as políticas curriculares brasileiras de 1990 a 2018, bem como a relação que se estabelece com as proposições dos *compromissos globais* dos ODM e ODS, tomar-se-á como objeto de análise os documentos oficiais do Estado brasileiro que dizem respeito a implementação das políticas curriculares no país, sendo: a Introdução dos PCN referente ao ensino de primeira à quarta série, de 1997; a Introdução dos PCN referente ao ensino de quinta à oitava série, de 1998¹¹⁹; e os PCN referente ao Ensino Médio dos anos 2000. Além disso, selecionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013, uma vez que são orientadoras do processo de estabelecimento de uma base nacional comum em todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013). Entretanto, sua constituição se deu por um extenso decurso que se inicia em 1998 por meio Pareceres e Resoluções em todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tomaremos como base de análise das DCN as etapas referentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim divididos:

Ensino Fundamental:

- Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998 (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental);
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998; (Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental)
- Parecer CNE/CEB nº 24/2004, aprovado em 15 de setembro de 2004 (Dispõe sobre estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração);

¹¹⁹ O Ensino Fundamental no Brasil nos anos de 1990 a início dos anos 2000 se estruturavam em 8 anos de duração. A partir da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional da Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) é que se fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com duração de 9 anos.

- Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010 (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos);
- Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos);

Ensino Médio:

- Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998 (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio);
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio);
- Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011 (Dispõe sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio);
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (Atualiza e define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio);
- Parecer CNE/CEB nº 3/2018, aprovado em 8 de novembro de 2018 (Dispõe sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017);
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Institui a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017);

Além das DCN, outro documento que sintetiza o conjunto de reformas curriculares no país se refere a aprovação da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2017, bem como a BNCC do Ensino Médio de 2018. Para examinarmos a constituição desses documentos em relação aos pressupostos do *compromisso global* dos ODM e ODS trabalhados no decorrer deste trabalho, selecionamos para análise os principais Pareceres e Resoluções que instituem a BNCC no Brasil:

Ensino Fundamental:

- Parecer CNE/CP nº 15/2017 (Dispõe sobre a BNCC referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental);

- Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017 (Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica);

Ensino Médio:

- Parecer CNE/CP nº 15/2018 (Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 - LDB);
- Resolução CNE/CP nº4, de 17 de dezembro de 2018 (Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017);

Ressalta-se que as proposições curriculares elaboradas a partir dos *compromissos globais* não se refletem enquanto imposição aos países como se esses fossem vítimas ingênuas de decisões externas e tampouco entendemos que o estabelecimento dessas se dê de forma mecânica, ou seja, esse processo de mediações sempre ocorre articulando contraditoriamente um conjunto de circunstâncias sociais. Mas o que se destaca é que os *compromissos globais* se configuram por interesses mútuos e se estabelecem a partir da dialética interno-externo e *vice-versa*. Entretanto, nesta seção o objetivo não é discutir sobre os processos de disputas presentes nas definições oficiais do Estado brasileiro que instituem o currículo por meio das políticas curriculares. Mesmo assim, partimos dos pressupostos que disputas e conflitos em torno dessas existem porque são constituintes de mediações processuais.

4.1 BRASIL: BREVE HISTÓRICO DAS REFORMAS CURRICULARES A PARTIR DE 1990

As reformas educacionais no Brasil a partir de 1990 ganham destaque na esfera nacional, de modo que o currículo expressa uma das principais mudanças do período. O Brasil como signatário da Declaração de Jomtien de 1990, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, assume os princípios desse *compromisso global* que nos anos 2000 é reiterada na Declaração de Dakar por meio dos ODM com a duração até o ano de 2015 que, a partir de então, reconfigura-se em um novo *compromisso global* pelos ODS, conforme já mencionadas anteriormente. Isso posto, sinaliza-se a ideia de que as proposições correlacionadas com a Ideologia do Capital Humano, detalhadas anteriormente pelas orientações e diretrizes dos Organismos Internacionais (UNESCO; Banco Mundial e OCDE) estão imbuídas nos PCN, nas DCN e BNCC.

Para contextualizar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas políticas curriculares brasileiras, é importante lembrar que na década de 1990 foi produzida uma vasta documentação internacional, emanada de Organismos Internacionais com análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que se refere tanto à educação quanto à economia (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 47,). Infere-se a partir das autoras que essa vasta documentação exerceu um papel importante na definição de políticas educacionais no país cujas proposições exprimidas se orientavam e ainda se orientam em torno de objetivos comuns mediante *compromissos globais*, a exemplo dos ODM e ODS.

Os rumos das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, podem ser constatados pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993 a 2003, ainda no governo de Itamar Franco¹²⁰ (1992-1995), cujo objetivo voltava-se para a universalização do Ensino Fundamental e superação do insucesso escolar por meio da alfabetização (Brasil, 1993). Esse objetivo estava articulado aos objetivos propostos da educação primária voltada a universalização da educação básica. A educação primária definida pelos Organismos Internacionais corresponde ao ensino elementar de alguns países centrais como os EUA e Canadá. Este ensino

¹²⁰ Assumiu a presidência em decorrência do Impedimento de Fernando Collor de Mello.

inicia aos 6 anos e tem a duração até mais ou menos os 11 ou 12 anos de idade. No caso brasileiro, pode-se dizer que a educação primária é semelhante ao Ensino Fundamental, conforme posteriormente definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96). Com base nessa compreensão, o Plano Decenal de 1993 ocupou-se pela definição de medidas que visassem o cumprimento da universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo:

1 - a revisão de critérios de transferências de recursos intergovernamentais, levando-se em conta os diferenciais de capacidade fiscal, institucional e administrativa; 2 - a redefinição, clara e precisa, das reais prioridades estratégicas e funcionais dos programas e projetos em curso ou a iniciar, e dos ciclos temporais em que poderão ser realizados, em face do estado atual de crise fiscal e das perspectivas de recuperação econômica; 3 - a implantação de mecanismos legais e institucionais que assegurem agilidade e eficiência nos financiamentos Compartilhados (intergovernamentais e entre fontes governamentais e não-governamentais) e equidade em sua distribuição e programação; 4 - a implantação de fundos e mecanismos não convencionais de financiamento de programas inovadores de melhoria de qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de porte médio e áreas rurais críticas); 5 - a definição de mecanismos de controle da aplicação de recursos previstos, legal e constitucionalmente, para assegurar nível adequado de recursos para o setor; 6 - a retomada de propostas já aprovadas pelos países de que se organize fundo, com parte dos juros da dívida externa de países devedores, para o financiamento de programas de educação fundamental; 7 - melhoria e desenvolvimento da capacidade gerencial dos sistemas. (Brasil, 1993, p. 56).

As estratégias elencadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no Plano Decenal de Educação do ano de 1993, resultaram, mais tarde, na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

Neste mesmo período, com base no objetivo da Educação para Todos, os PCN são aprovados pelo então Ministério da Educação e do Desporto¹²¹ sob o comando

¹²¹ Os PCN do Ensino Fundamental foram subdivididos pela secretaria de Educação Fundamental, ocupada por Iara Glória Areias Prado; Departamento de Política da Educação Fundamental, ocupado por Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha; e a Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental, ocupada por Maria Inês Laranjeira.

de Paulo Renato Souza¹²². A elaboração de uma proposta curricular que servisse de base orientativa para a educação no país estava em consonância com os objetivos internacionais:

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e **os compromissos assumidos internacionalmente**, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (Brasil, 1997, p. 15, grifo nosso).

As orientações educativas do ensino obrigatório delineados pelos PCN estavam articuladas aos propósitos da Educação para Todos com a ênfase do Ensino Fundamental brasileiro. Somado a este fato, vale destacar ainda que no ano de 1996 fora aprovada a então “nova” LDB 9.394/96¹²³, que passou a definir a finalidade da educação básica em seu Art. 22, de forma assegurar aos educandos, em forma de lei, a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

A LDB 9.394/96 se pauta pelo aspecto da descentralização, estando em conformidade com os princípios da reforma do Aparelho do Estado de 1995. Para Libâneo (2012a), a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado, e

Isso ficou evidente após a promulgação da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado. (Libâneo, 2012a, p. 162).

O currículo e a avaliação se estabelecem na forma de uma conjunção nas políticas educativas brasileiras. Essa centralização do currículo e da avaliação nas políticas educacionais brasileiras no âmbito federal, leva-nos a analisarmos que as reformas educacionais ocorridas nesse período se tornam dirigentes da proclamada

¹²² Paulo Renato Souza, 65 anos, nasceu em Porto Alegre (RS), era formado em economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi professor e reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 1987 e 1991. Foi Ministro da Educação no Brasil de 1995 a 2002. Além disso, foi secretário de Educação do Estado de São Paulo, de 1984 a 1986 e de 2009 a 2010. Foi um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

¹²³ Substituiu a Lei nº 5692/1971, que vigorou no período da ditadura civil militar (1964-1985) e estabelecia as Diretrizes e Bases da educação do período.

formação almejada para o então novo século. Naquele período, por exemplo, a anunciada formação nacional básica comum, no Brasil, foi consolidada pelo entendimento que eram os PCN os responsáveis pela organização curricular do país:

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, **reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais)**, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (Brasil, 1997, p. 15, grifo nosso).

Aprovados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹²⁴ do Partido da social Democracia Brasileira (PSDB), os PCN deram início no Brasil a um projeto educativo que consubstanciara os interesses internos com base nos princípios externos, ou seja, o comprometimento de uma educação que carrega as proposições pautadas nos fundamentos, estratégias instrumentos propostos pelos Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE).

Ainda no mesmo período, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB) pelo Parecer 04/98 e 15/98 inicia o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após a aprovação de suas respectivas Resoluções (Resolução CEB Nº 2, de abril de 1998 e Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998), elas passam a se constituírem em normas obrigatórias a serem orientadoras das escolas brasileiras dos sistemas de ensino quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1998).

As reformas educacionais brasileiras no governo de FHC, seguindo padrões semelhantes das reformas ocorridas internacionalmente, sinalizaram predominantemente para o financiamento, formação de professores, currículo,

¹²⁴ É um sociólogo, cientista político, filósofo, professor universitário, escritor e político brasileiro com pós-graduação em econometria. Professor emérito da Universidade de São Paulo (USP), lecionou também no exterior, notadamente na Universidade de Paris. Foi funcionário da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), membro do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), senador da República (1983 a 1992), ministro das Relações Exteriores (1992), ministro da Fazenda (1993 e 1994) e o 1º presidente do Brasil a ser eleito para 2 mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). É comumente chamado pela sigla de seu nome completo FHC. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaf/fernando-henrique-cardoso>. Acesso em 24 jan. 2023.

avaliação e gestão (Libâneo, 2012a). Essa constatação pode ser observada pelo programa educacional do governo de FHC, denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, o qual priorizou cinco metas:

1ª - Garantir que os recursos do Governo Federal para o ensino fundamental cheguem realmente à escola e não se desviem na burocracia ou na utilização que não é claramente vinculada ao funcionamento e melhoria da escola; 2ª - Formular um padrão curricular básico; 3ª - Melhorar a qualidade do livro didático, a partir da opinião dos professores, buscando com os estados a implementação do processo de descentralização da aquisição do livro didático; 4ª - Treinar professores, através de sistema de Educação a distância, contando com os estados e municípios para manterem a rede de recepção montada pelo Governo Federal; 5ª - Ampliar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para abranger o ensino fundamental e médio. (Brasil, 1997, p. 3).

Pelo exposto, observa-se a conjunção de uma *padronização curricular avaliativa* enfaticamente presente nas reformas educacionais brasileiras que se iniciam a partir de 1990. Além disso, as mudanças propostas se respaldaram em orientações e diretrizes internacionais que detinham as proposições para a consolidação da reforma educacional brasileira iniciada neste período. Nessa direção, no último ano de governo de FHC é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001 a 2010) pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que passou a definir: as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e; as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos (Brasil, 2001). Essas diretrizes eram norteadas pelo princípio organizativo do currículo em todas as etapas de ensino:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. **As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais**, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios. (Brasil, 2001, grifo nosso).

Junto ao currículo, as avaliações eram entendidas como norteadoras da “efetividade” das propostas elencadas no PNE (2001 a 2010):

A avaliação do Plano Nacional de Educação deve valer-se também dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – **SAEB**; do Exame Nacional do Ensino Médio – **ENEM**; do **Sistema de Avaliação do Ensino Superior** (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. (Brasil, 2001, grifo nosso).

Segundo Zanardini (2008) o SAEB foi desenvolvido e aprimorado desde 1988 pelo INEP e desde então é considerado como um dos maiores esforços empreendidos no Brasil no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas. Desde o seu surgimento, é possível dizer que o SAEB não sofreu alterações¹²⁵ muito significativas em relação ao seu propósito. O ENEM foi criado no mesmo período com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica, o Ensino Médio¹²⁶.

Com o fim do período de governo de FHC (1995 a 2002), Luiz Inácio Lula da Silva é eleito o presidente do país pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O seu governo teve a duração de oito anos (dois mandatos) e, depois, a representatividade do PT continuou após o fim de seu mandato com a escolha da população brasileira de Dilma Rousseff para a presidência, cuja a duração do governo (dois mandatos) se deu entre os anos de 2011 a 2016¹²⁷. Sobre o aspecto da política macroeconômica dos governos

¹²⁵ A Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 insistiu uma bifurcação no sistema para compor dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que recebe o nome de Prova Brasil. Entretanto, a partir da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 as siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

¹²⁶ Posteriormente, o desempenho do ENEM passou a ser utilizado como critério de concorrência à bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

¹²⁷ Sofreu processo de Impedimento no dia 17 de abril de 2016. Alguns autores, como André Singer, discutem esse período denominando-o de “golpe parlamentar”. Concorda-se com essa definição. Cf. Singer (2021).

(PT e PSDB), verifica-se que ambos caminharam na mesma direção, dando mais sentido de continuidade que de ruptura. Acerca disso, Antunes (2018), descreve:

O primeiro governo de Lula foi caracterizado mais pela continuidade do neoliberalismo do que pela ruptura com ele. Desenvolveu-se no Brasil uma variante com certas similitudes em relação ao que se denominava, à época, social-liberalismo [...] Em seu primeiro governo, a política econômica preservou a hegemonia dos capitais financeiros, determinada pelo FMI, mantendo inalterados os traços estruturais constitutivos da excludente e perversa formação social burguesa no Brasil. No segundo governo Lula, a crise política do chamado “mensalão” e a quase perda das eleições em 2006, efetivou-se um conjunto de alterações importantes visando reconquistar um apoio que estava sendo erodido: desenvolveu-se o programa Bolsa Família, que procurava minimizar os níveis de miserabilidade de milhões de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente nas regiões mais atrasadas do país. Houve também um relativo aumento do salário mínimo brasileiro em comparação aos governos anteriores de Fernando Henrique Cardoso e Collor de Melo. Com essa programática, o governo Lula exercitou uma política de concentração social expressiva, com rara competência, que o aproximou [...] de uma variante semi-Bonaparte, tanto pela conciliação de classes realizada como pelo papel central do “líder” [...] Seu segundo governo continuou beneficiando enormemente as diversas frações do grande capital, sobretudo o industrial e o financeiro. (Antunes, 2018, p. 228).

A partir das considerações de Antunes (2018), nota-se que há o entendimento de uma continuidade política econômica do neoliberalismo com algumas similitudes de “social-liberalismo” no governo Lula do PT. Por essas considerações, é possível nos remetermos a análise de Castelo (2013) sobre “o canto da sereia”, cuja ideia é a de adotar uma face humana ao desenvolvimento e às consequências da ‘globalização’ a fim de conter as tensões sociais e políticas, entretanto, a tentativa de conciliação entre classes não é capaz de negar a prevalecente ordem do grande capital.

No campo educacional, os primeiros quatro anos de governo Lula, cujo Ministro da Educação, a partir de 2003, foi Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque¹²⁸ – PT (1990 – 2005), foi marcado pelo projeto educacional intitulado: “Uma Escola do Tamanho do Brasil” que detinha três diretrizes orientativas gerais: a) Democratização do acesso e garantia de permanência; b) Qualidade social da educação; e c) Implantação do acesso de colaboração e democratização da gestão (Brasil, 2002). Nesse projeto educacional, podemos resumir que as principais propostas sobre a qualidade social da educação se pautavam na organização curricular com base na

¹²⁸ Cf. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cristovam-ricardo-cavalcanti-buarque>. Acesso em: 23 abr. 2023.

interdisciplinaridade, participação e competência técnica-política; na ideia de construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; na implantação de um Conselho Nacional de Educação, normativo e deliberativo, com representação das três esferas da administração públicas e das instituições representativas de educadores e estudantes; e na instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ressaltamos que no dia 25 de dezembro de 2020, por meio da Lei nº 14.113 foi regulamentado o novo FUNDEB para educação que não será discutido neste trabalho.

As propostas educacionais iniciadas no primeiro governo de Lula deram prosseguimento em seu segundo mandato, por exemplo, o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, primeiro governo de Lula, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. O novo fundo estabeleceu normas referentes à aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais sobre a definição de um custo-qualidade por aluno.

Outra política educacional instituída no seu segundo governo, cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad¹²⁹, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³⁰. Sua implementação estava articulada aos propósitos elencados ainda em seu primeiro governo referente a “qualidade social da educação”, uma vez que o projeto educacional intitulado: “Uma Escola do Tamanho do Brasil” já enfatizara a valorização profissional propondo incentivar a criação de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, por Estado ou região, articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica (Brasil, 2002). O PDE esteve organizado em quatro eixos: educação básica, ensino superior,

¹²⁹ Fernando Haddad é advogado, mestre em economia e doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), foi analista de investimento e consultor econômico da fundação instituto de pesquisas econômicas - Fipe. Foi subsecretário de finanças da prefeitura de São Paulo na gestão da prefeita Marta Suplicy. Foi assessor especial do Planejamento no primeiro ano do governo Lula. Em 2004, assumiu a secretaria-executiva do Ministério da Educação, do qual passou a ser o ministro entre 2005 e 2012. Candidatou-se a prefeito e assumiu a prefeitura de São Paulo de 2013 a 2016. Em 2023 é nomeado ministro da Fazenda pelo governo de Lula (2023 - 2026). Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/composicao/ministro/fernando-haddad>. Acesso em: 13 abr. 2023.

¹³⁰ Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

alfabetização, educação continuada e ensino profissional e tecnológico. No início de sua criação, conforme alertado por Saviani (2007), o PDE não oferecia garantias de que as medidas e propostas nele contidas teriam o efeito pretendido e esperado.

Por isso, para o autor a singularidade do PDE foi a relação de identidade estabelecida com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2007:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores que apresentam uma história de lutas bem mais longa. (Saviani, 2007, p. 1242).

Ainda, segundo o autor com a ascensão do PT ao poder federal ocorre uma tendência majoritária de aproximação com o empresariado. Durante esse período, um dos agentes que atua no desenvolvimento dos objetivos da educação básica no Brasil entrou em ação. Em setembro de 2006, foi criado o movimento Todos pela Educação, financiado pela iniciativa privada (Libâneo, 2012b). O Movimento Todos pela Educação se define como um impulsionador da qualidade e equidade da educação básica. Todavia, nas palavras de Saviani (2007):

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (Saviani, 2007, p. 1243).

O Movimento Todos pela Educação pode ser analisado como um *Think Tank*¹³¹ especializado na área da educação que congloera os setores empresariais dominantes da sociedade. Sobre isso, Neves e Piccinini (2018), afirmam:

Entendemos o ano de 2006 como um marco importante de uma direção mais coesa da grande burguesia brasileira para as reformas educacionais, através da formação do conglomerado empresarial Todos Pela Educação. Já em 2007, alcançou o feito de cravar seu nome num Plano de Metas, decretado por Lula da Silva, que expressou objetivos do grupo dedicado a reformar a educação básica e a escola pública nacional. Até hoje, o TPE [Todos Pela Educação], associação de grupos empresariais, não interrompeu sua mobilização para a educação pública. (Neves; Piccinini, 2018, p. 189).

Com a entrada do Todos Pela Educação na educação brasileira, “novas” reformas com base em “velhas ideias” (Freitas, 2018), passaram a disseminar sua participação na definição de políticas educacionais no país. Nesse sentido, Caetano e Mendes (2020) alertam que a capacidade dos *Think Tanks* de se posicionarem isentos de comprometimento ideológico camuflam a intencionalidade de um modo de produção excludente e desigual.

Nesse mesmo período, também foi dada atenção à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por meio da matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade. Assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010¹³², cujo relator foi Cesar Callegari¹³³, destacava:

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, **sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas**

¹³¹ “Os think tanks são organizações que têm como propósito produzir conhecimento em diferentes áreas para exercer influência na execução das políticas governamentais e na formação da opinião pública.” (Caetano; Mendes, 2020, p. 3).

¹³² Posteriormente, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

¹³³ Sociólogo e consultor educacional. É presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada. Membro do Conselho Nacional de Educação por 12 anos, presidiu a Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Foi Secretário de Educação Básica do MEC e Secretário de Educação do Município de São Paulo; Diretor da Faculdade SESI-SP de Educação, Secretário Executivo do Ministério da Ciência e Tecnologia e Secretário Estadual Adjunto da Cultura de São Paulo, entre outros cargos ocupados. É autor de vários livros e trabalhos publicados sobre educação pública. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/cesar-callegari-9ab22b214>. Acesso em: 6 fev. 2023.

quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade. (Brasil, 2010, p. 1, grifo nosso).

A mudança do Ensino Fundamental para nove anos pode ser entendida como um meio estratégico de consolidação, inclusive, de novos sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, formação e aperfeiçoamento de professores, sendo o currículo o norteador dos chamados “desafios educacionais da contemporaneidade” (Brasil, 2010).

Para atender os objetivos da educação básica de qualidade para todos, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 sinalava:

Em documento de 2007, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao entender que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos, defende conceito semelhante. Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (Brasil, 2010, p. 5).

A educação de qualidade no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 fora definida, a partir dos pressupostos da UNESCO, como uma questão de direitos humanos capaz de ser relevante, pertinente e equitativa. Supõe-se, aqui, que essas proposições tinham o intuito de expressar uma forma humanizadora e uma preocupação que perpassa pelo anseio democrático na forma de “direito à educação”. Todavia, Tonet (2016) a partir das relações sociais vigentes, lembra-nos que o apelo aos aspectos da cidadania, que é inseparável da democracia, está fundamentado na dimensão jurídico-política, ou seja, o direito de igualdade é apenas formal e mesmo que esses direitos sejam aperfeiçoados a desigualdade não é eliminada.

Os pressupostos da educação de qualidade, relevante, pertinente, equitativa e o direito à educação, entre outros, interconectam-se no objetivo de redução da pobreza. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (Brasil, 2010, p. 5).

A presença da correspondência entre educação e redução da pobreza se baseia nas estratégias de redução, alívio ou mitigação da pobreza elencadas nas orientações e diretrizes do Banco Mundial que se encaminham pelas definições dos *compromissos globais*, como era o caso dos ODM e persiste nos ODS. Para Carvalho (2020), os documentos internacionais apontam um papel decisivo na educação em relação ao crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e redução da pobreza, além da busca pela promoção da equidade, da tolerância, do respeito à diversidade e da paz social. Por isso, segundo a autora, é possível identificar uma síntese geral de recomendações aos países:

[...] ampliar o acesso à educação, acrescentar equidade e melhorar a qualidade; fazer chegar os benefícios da educação aos que dela carecem, incluindo os adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escola; prestar mais atenção à equidade de atendimento às meninas, aos pobres, às minorias linguísticas e étnicas e a outros grupos desfavorecidos; promover a reforma financeira e administrativa dos sistemas de educação, redefinindo a função do governo, buscando novas fontes de recursos, redistribuindo fundos de outras esferas públicas e recorrendo ao financiamento privado; tomar decisões descentralizadas; encorajar iniciativas locais para encontrar soluções para os próprios problemas; aperfeiçoar as competências de gestão e conhecimentos técnicos dos gestores locais, sobretudo em matéria de controle financeiro; adotar estratégias flexíveis de aquisição e utilização de insumos educacionais; prestar maior atenção aos resultados de aprendizagem; determinar as prioridades educacionais com base em análises econômicas, estabelecendo normas e medindo o rendimento escolar com base em exames de avaliação de aprendizagem; promover uma participação maior do grupo familiar, seja na direção da escola, de forma a facilitar seu desempenho como instituição, seja na faculdade de escolher entre distintas escolas e instituições; dar maior autonomia às instituições para utilizar os insumos educacionais em conformidade com as condições da escola e da comunidade local e, ao mesmo tempo, para se tornar responsáveis pelos resultados; observar o desempenho e vinculá-lo a incentivos, etc., tornando a política educacional compatível com os novos ordenamentos do capital e com as medidas de redefinição do papel do Estado, sobretudo na área social. (Carvalho, 2020, p. 125).

Algumas dessas recomendações são também observadas no estabelecimento das políticas curriculares no Brasil. À título de exemplo, a aprovação do PNE (2014 – 2024), no segundo governo de Dilma Roussef do PT, cujo Ministro da Educação era Aloizio Mercadante¹³⁴, estabeleceu metas¹³⁵ que perpassam pela definição de um currículo comum em todas as etapas e modalidades de ensino. O estabelecimento de um currículo comum no PNE (2014 – 2024) se pauta, sobretudo, pela articulação planejada entre definição de um currículo para o alcance de médias nacionais pelo IDEB. Entretanto, o estabelecimento formal de metas não garante *per se* que essas sejam cumpridas. Analisamos, pautando-nos em Saviani (2020), que o retrocesso expresso na Emenda Constitucional nº 95, que congelou os investimentos em educação, tornaram-no letra morta,

[...] pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: a) metas já vencidas: Meta 1 (Educação Infantil) – universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade; Meta 3 (Ensino Médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 – assegurar, no prazo de dois anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de dois anos (portanto, também até 2016), para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado. Essa meta trata, portanto, da educação especial, e como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência desta Lei (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Vê-se que a

¹³⁴ Graduado em Economia pela Universidade de São Paulo (1976), com mestrado em Ciência Econômica (1989) e doutorado em Teoria Econômica (2010), pela Universidade Estadual de Campinas. Professor licenciado de Economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, foi deputado federal por dois mandatos (1991-1995 e 1999-2003) e Senador da República por São Paulo (2003-2011). No Senado Federal exerceu as funções: de Líder do Governo, Presidente da Comissão de Assuntos Econômicos, Líder da Bancada do PT, do Bloco de Apoio ao Governo e Presidente do Parlamento do Mercosul (2010). Além disso, foi Ministro de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (2011-2012), Ministro de Estado da Educação (2012-2014), Ministro de Estado Chefe da Casa Civil (2014-2015) e novamente Ministro da Educação (2015-2016). Atualmente (2023 – 2026) é presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Acesso em: 23 abr. 2023.

¹³⁵ Para mais informações consultar o site: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 fev. 2023.

parte da Meta 20, que estabeleceu o prazo de cinco anos para se chegar ao índice de 7% do PIB destinado à educação pública, já venceu no último dia 25 de junho. E com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037. (Saviani, 2020, p. 6).

Quando o PNE afirma a necessidade de um currículo que seja a base comum em todas as etapas do ensino, ao mesmo tempo que estabelece metas educacionais em torno do IDEB, observa-se a presença da conjunção da *padronização curricular avaliativa*.

Para corroborar com essa ideia, trazemos a discussão da constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no país, uma vez que a noção de uma base comum no campo educacional já estava presente desde os PCN, passando pelas DCN e os consequentes planos e projetos educacionais que anunciavam o currículo como norteador da educação contemporânea. Assim, no ano de 2015 é divulgado um documento preliminar da BNCC, no entanto, segundo Gonçalves (2021) seu percurso até a publicação da versão final¹³⁶ (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi longo, sendo necessária a compreensão de sua trajetória desde o início:

No dia 30 de julho de 2015, ainda na 1ª versão do documento sob a supervisão e coordenação do Luiz Cláudio Costa¹³⁷, então Secretário Executivo do Ministério da Educação (MEC), do governo Dilma Rousseff do PT, foi lançado o Portal da BNCC, apresentando-se como um dos canais de comunicação e participação da sociedade no processo de sua elaboração. Foi disponibilizado no portal do MEC uma consulta pública do dia 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016 com os relatórios e pareceres das quatro áreas propostas pela BNCC (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Após isso, foi lançada a 2ª versão da BNCC, no dia 3 de maio de 2016. A terceira versão¹³⁸, a final, estava prevista para o mês de junho de 2016, no entanto, o documento permaneceu parado por

¹³⁶ Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC referente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. No dia 4 de dezembro de 2018, aprovou-se pelo CNE a BNCC do Ensino Médio.

¹³⁷ Professor Titular aposentado do Departamento de Engenharia Agrícola da Universidade Federal de Viçosa desde 1983, atuando na graduação e Pós-Graduação. Foi nomeado Reitor da Universidade Federal de Viçosa, exerceu o cargo de 2008 a 2011. É pesquisador do CNPq, foi presidente da Sociedade Brasileira de Agrometeorologia e líder da equipe de especialistas de Mudanças Climáticas da Organização Meteorológica Mundial (OMM) da Organização das Nações Unidas (ONU). Em janeiro de 2011, deixou a reitoria de Viçosa, sendo nomeado para assumir a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Em fevereiro de 2012, deixou a Secretaria de Educação Superior e foi nomeado presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com permanência até fevereiro de 2014. Assumiu a Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC) em 2014. Foi Ministro interino da Educação de 03 de março a 07 de abril de 2015.

¹³⁸ Lançada no portal da BNCC no dia 16 de abril de 2017.

um período de quatro meses. Houve trocas de ministros e pastas no MEC. Com o impedimento da Presidente da República, Dilma Rousseff do PT, assume o cargo seu vice, Michel Temer do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). *Por conta disso, ocorre a troca do Ministro da Educação Aloizio Mercadante* (2 de outubro de 2015 até 12 de maio de 2016) por José Mendonça Bezerra Filho e a Secretaria Executiva do MEC é assumida por Maria Helena Guimarães de Castro¹³⁹. As mudanças não pararam, no dia 10 de abril de 2018, assume o Ministério da Educação Rossieli Soares¹⁴⁰, sua atuação como Ministro da Educação perdurou até 31 de dezembro de 2018. No rumo das substituições, no ano de 2018, especificamente, no dia 3 de agosto, é nomeado Henrique Sartori de Almeida Prado¹⁴¹ *para a Secretaria Executiva do MEC*. Outra mudança significativa, referiu-se à nomeação de Silvio José Cecchi¹⁴² para a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), também no dia 3 de agosto de 2018. (Gonçalves, 2021, p. 46).

Além disso, cabe salientar que o processo de aprovação da BNCC foi atropelado pela Medida Provisória nº 746/2016¹⁴³, aprovada pelo governo de Michel Temer¹⁴⁴ do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de 2016 a 2019, na qual

¹³⁹ Maria Helena Guimarães, Professora socióloga, foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre 1995 e 2001, além de ter sido Secretária Estadual da Educação de São Paulo na gestão de José Serra, o qual pertence ao partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Atuou também, como diretora executiva da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em São Paulo, durante três anos. Ademais, faz parte da comissão Técnica do Todos Pela Educação, sendo uma das fundadoras do movimento. Em seu *Currículo Lattes*, consta sua participação em vários comitês internacionais ligados à educação na Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), bem como na Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Vale ressaltar que no dia 08 de maio de 2018, Maria Helena Guimarães de Castro pediu exoneração do cargo de Secretária executiva do MEC, devido a substituição do Ministro da Educação – Mendonça Filho.

¹⁴⁰ Foi Secretário de Estado de Educação do Governo do Amazonas e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas de agosto de 2012 até maio de 2016. Além disso, foi vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), entre os anos de 2015 e 2016.

¹⁴¹ Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ). Mestre em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Especialista em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (IREL-UNB) e Bacharel em Direito pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Professor da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Foi chefe de gabinete da Reitoria da Universidade Federal da Grande Dourados, Secretário-Executivo do Conselho Nacional de Educação (CNE-MEC) e Secretário Nacional de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC). Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4506359E6>. Acesso em: 15 jan. 2019.

¹⁴² Atualmente é professor titular do Organização Educacional Barão de Mauá e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

¹⁴³ Posteriormente, a reforma do Ensino Médio brasileira foi definida pela Lei nº 13.415 de 2017.

¹⁴⁴ Michel Temer foi eleito vice-presidente em 2010 e reeleito, em 2014, juntamente a Dilma. Ocupou por três vezes a presidência da Câmara dos Deputados (1997-1999, 1999-2001 e 2009-2010) [...] Michel Temer assumiu a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após o Senado Federal aprovar o processo de impedimento e afastar a presidente Dilma Rousseff do cargo. Durante o período de afastamento temporário de Dilma, Temer permaneceu como presidente interino por 111 dias. Com a confirmação do impedimento de Dilma pelo Senado Federal, Temer assumirá a Presidência plena até 31 de dezembro de 2018. [...] Possui o título de Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Disponível em:

estabeleceu a reforma do Ensino Médio brasileiro com força de lei antes mesmo da BNCC do Ensino Fundamental, tampouco a do Ensino médio ter sido lançada. Por isso, é possível compreender o Ensino Médio, etapa secundária definida nas orientações e diretrizes dos Organismos Internacionais, como uma etapa artilosa da reforma da educação básica e superior brasileira.

A aprovação da BNCC no Brasil é apresentada como uma novidade para a Educação Básica, no entanto, seus princípios fazem parte de um movimento histórico nas políticas curriculares brasileiras que se iniciam na década de 1990. A BNCC anuncia as denominadas dez Competências Gerais da BNCC e é por meio dessas que o documento propõe desenvolver as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros (Brasil, 2017). As competências Gerais na BNCC são assim definidas:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.** (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

O documento ressalta que a definição dessas competências está em conformidade com as proposições da educação pautada nos direitos humanos e se alinha à agenda 2030 pautada no desenvolvimento sustentável ONU:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), **mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).** (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

Pelas exposições feitas até o momento, observamos que o movimento das políticas educacionais e, aqui, especialmente as políticas curriculares, consolidam-se em torno dos *compromissos globais*, à exemplo da agenda dos ODM e posteriormente

dos ODS, e, como consequência, definem suas metas a partir dos pressupostos elencadas nessas.

Ao entendermos que as proposições das reformas curriculares estão inseridas nesse movimento dos *compromissos globais*, é comum observarmos a tendência do aparecimento de conceitos que segundo Martins (2000, p. 72) são: “[...] descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade dos programas escolares; liberdade de escolha de instituições docentes; necessidade de formação continuada; superação do conhecimento fragmentado; importância da participação do recurso humano [...]”. Esses conceitos são oriundos da reorganização produtiva que se instaura na década de 1970. Assim, ao tecermos considerações acerca das proposições curriculares, devemos levar em conta que as “novas” formas de organização produtiva se tornam condutoras de uma almejada formação que atenda os seus pressupostos da flexibilidade. Segundo Dal Rosso (2017) a flexibilidade desempenha trazer, centralmente, uma solução maior para um problema econômico, isto é, retirar um entrave que impede a acumulação de capital nas empresas, de modo que

[...] As relações flexíveis de trabalho enfeitiçam governos e empresas, com a proposta de trabalho mais barato e com a ideia de que contratos com validade de tempo determinada são instrumentos para atender a flutuação do mercado, tornando as empresas privadas e públicas adaptáveis e competitivas ante alterações dos mercados. (Dal Rosso, 2017, p. 37).

As proposições curriculares a partir de então visam a modulação de conceitualizações que são encontrados no terreno da organização produtiva flexível. A noção da produtividade calcada no regime de acumulação flexível compreende um complexo de fatores que vai da produção ao mercado e à cultura, da indústria às finanças, do espaço nacional à globalização (Dal Rosso, 2017). No âmbito das finanças, por exemplo, a interpretação geral do desenvolvimento desigual do capitalismo pode ser compreendida pelo conceito da acumulação por despossessão, conforme detalhado anteriormente, cuja característica principal incide sobre os processos de privatizações, financializações, gestão, bem como manipulações de crises e redistribuições por meio do Estado. Nesse sentido, os processos característicos do capitalismo contemporâneo intensificam e justificam a reprodução

social desigual pelo manto da inovação financeira, comercial, tecnológica e organizacional.

Sobre o manto da inovação subsidiado pelo conceito da flexibilização, Harvey (2017) faz uma crítica denominando-a de “condição pós-moderna”, assim, para o autor “[...] É convencional nestes dias, por exemplo, descartar toda sugestão de que a “economia” (como quer que se entenda essa palavra vaga) possa ser determinante da vida cultural, mesmo (como Engels e Althusser sugeriram) ‘em última instância’”. (Harvey, 2017, p. 301).

Com base na afirmação de Harvey (2017), entendemos que o currículo e a sua constituição pela política curricular têm, em última instância, suas raízes no plano da economia, pois, se o currículo expressa determinada formação cultural e esta, por sua vez, encontra-se no plano da organização social capitalista, não é possível desvencilhá-las das relações que o constituem. Por isso, sustenta-se que há a correlação da Ideologia do Capital Humano nas proposições das políticas curriculares oficiais brasileiras a partir de 1990 que reafirmam o conjunto de fundamentos, estratégias e instrumentos comuns dos *compromissos globais*, a saber ODM e ODS, sendo os Organismos Internacionais (UNESCO; Banco Mundial e OCDE) os principais precursores das orientações e diretrizes aos países latino americanos, como o Brasil. Cabe-nos, assim, identificarmos as proposições das políticas curriculares brasileiras em seus fundamentos, estratégias e instrumentos para consolidarmos as afirmações presentes.

4.1.1 As proposições dos Parâmetros Curriculares: fundamentos, estratégias e instrumentos

Iniciamos a seção com a análise dos PCN referente à Introdução do Ensino Fundamental de primeira à quarta série no que se referem aos seus **fundamentos** e encontramos a seguinte afirmação:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo -, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar

universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para criança, jovens e adultos. (Brasil, 1997, p. 14).

Essa explanação que, por vezes, parece repetitiva é necessária na medida em que é possível constatar os argumentos que comprovam a articulação das políticas curriculares aos propósitos afirmados internacionalmente. Ainda, de acordo com os PCN (1997), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003) alinhado aos objetivos da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deram ênfase a elaboração curricular que fosse capaz de orientar as ações educativas para a melhoria da qualidade de ensino e afirmavam o compromisso de constante avaliação dos sistemas escolares. Na época, a justificativa avaliativa se dava pela “distorção entre idade/série”:

Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. **São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica (SAEB)** mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 1997, p. 27).

Os **instrumentos** de consolidação das bases para a conjunção da *padronização curricular avaliativa* começam a dar os primeiros passos e a serem delineados nesse período. Não podemos deixar de mencionar a participação da Fundação Carlos Chagas na elaboração dos PCN e das próprias instrumentalizações iniciais do SAEB. Além disso, segundo Bonamino e Franco (1999), a Fundação Cesgranrio nas primeiras etapas do SAEB no Brasil também realizou em convênio com o MEC a elaboração e confecção de cadernos de teste, manuais e treinamentos para aplicação dos instrumentos avaliativos. Posteriormente, o INEP assume o controle em relação às definições sobre os processos avaliativos do SAEB por meio das Matrizes de Referência¹⁴⁵. O importante a destacar dessa transição é que o SAEB

¹⁴⁵ Os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica (Ministério da Educação, 2023).

a partir de 1997 se caracterizou pela substituição da abordagem conteudista em favor de uma aprendizagem pautada na aquisição de habilidades e competências. Neste ano ainda os resultados do SAEB demonstrados nas Matrizes de Referência apontavam o problema da “efetividade dos currículos em desenvolvimento no país” (Brasil, 1997), assim descritos:

Sabe-se que existem pelos menos três níveis de abordagem do currículo: o primeiro é o currículo proposto ou indicado, que é o mais abrangente, completo, conceitualmente coerente e, em muitos casos, bastante ambicioso; o segundo nível é o currículo efetivamente ensinado, que é resultado das escolhas das escolas e dos professores, bem como das condições em que é ministrado (infraestrutura física e pedagógica, calendário escolar etc.). Portanto, é provável que o currículo efetivamente ensinado seja menos abrangente e um pouco menos coerente do que o currículo recomendado; por fim, no terceiro nível há o currículo aprendido, onde se observa aquilo que os alunos aprenderam e dominam.

Os dados do SAEB/97 permitem a verificação de dois dos três níveis citados: o currículo proposto e o currículo aprendido. Assim, na medida em que as questões de prova utilizadas no SAEB/97 ampliaram o espectro de conteúdos, competências e habilidades examinados e passaram a vincular-se fortemente com as propostas curriculares em uso pelos sistemas de ensino, os resultados obtidos revelam que o currículo indicado (ou proposto) não está sendo apreendido de forma satisfatória, pois é pequeno o número de alunos que apresenta um desempenho próximo do esperado pelos currículos. (Brasil, 1997, p. 49).

O currículo então, pelo exposto, passa a ser uma exigência para a promoção de parâmetros avaliativos, o que justifica, por exemplo, a elaboração dos PCN e a continuidade de reformas nas políticas curriculares que se sucederam após esse período.

Com o intuito de sustentar a formação do mundo contemporâneo, as proposições dos PCN apontavam para o exercício da cidadania, a inserção no mundo cultural e no mundo do trabalho (Brasil, 1997), de modo que reiteravam os seus **fundamentos**:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilidades em termos de especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos

estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de **novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “**aprender a aprender**”. Isso coloca novas demandas para a escola. [...] (Brasil, 1997, p. 35, grifo nosso).

O desenvolvimento de novas competências passa a demandar uma formação humana capaz de “aprender a aprender”. Esse **fundamento** encontra respaldo nos já mencionados pilares da educação da UNESCO. Os pilares da educação estão alicerçados na ideia de uma “sociedade do conhecimento” em constante transformação, e como tal, esperava-se da educação a partir de então, uma formação que proporcionasse a capacidade de adquirir novos conhecimentos, isto é, o desenvolvimento de novas competências. Tal compreensão é perceptível em Papadopoulos (2005) que defende o desenvolvimento das informações como responsável pelos novos problemas para a escola e assinala:

[...] O ensino desempenha aqui um papel de destaque: assegura e atualiza as competências e as qualificações dos trabalhadores, o que é essencial quando se deseja dispor de uma mão de obra capaz de adaptar-se às mudanças contínuas que resultam dos progressos da tecnologia. [...] (Papadopoulos, 2005, p. 22).

Adaptação e flexibilidade se tornam requisitos formativos para o capital humano do século XXI, por isso, a proposição de aquisição de habilidades e competências se convertem em elementos necessários nos currículos, tal como já se reiterava nos PCN (1997, p. 46): “O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. [...]”. Nos PCN (1997), o desenvolvimento dessas capacidades interpessoais foi traduzido pela inserção dos Temas Transversais que se orientavam para as questões como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Nesse sentido, a aquisição das capacidades e habilidades expressas nos PCN se respaldaram na perspectiva da **aprendizagem ao longo da vida**, cujo princípio não estava voltado apenas à sistematização de conteúdos escolares, mas para abordagens que envolveriam valores normas e atitudes:

[...] O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, **em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes.** (Brasil, 1997, p. 73, grifo nosso).

Além da formação voltada para aquisição de habilidades, capacidades e competências, também estava presente na Introdução dos PCN de quinta a oitava série de 1998, a **estratégia** do milênio de redução da pobreza por meio da busca de equidade:

O quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostram o longo caminho a percorrer em busca da equidade. Comparações com outros países em estágio equivalente de desenvolvimento colocam o Brasil em desvantagem na área da educação.

Os dados revelam desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série, índices de evasão e repetência. **Esses resultados refletem o processo de extrema concentração de renda e de níveis elevados de pobreza ainda existentes no país.** (Brasil, 1998, p. 23, grifo nosso).

A busca da equidade estava associada a ideia de que por meio do acesso à educação se garantiria a redução da pobreza e, conseqüentemente, isso promoveria a melhora nos índices avaliativos, índices de evasão e repetência e defasagem idade/série.

Outra **estratégia** observamos nos PCN do Ensino Médio dos anos 2000 ao se referir à política de igualdade. A busca por equidade continua presente e se soma à capacidade de **boa governança**:

[...] Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado.** E aqui ela associa-se à ética, ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como “públicos”, no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização dos assuntos públicos. (Brasil, 2000, p. 64, grifo do autor).

A boa governança pode ser compreendida nessa exposição pela capacidade eficiente de implementar políticas públicas e isso se daria pelo fortalecimento entre o público e o privado. Além disso, essa estratégia se somaria com a redução da pobreza, tendo em vista que a ideia de políticas eficientes afetaria a redução da

pobreza mediante a implantação do **accountability** nas políticas públicas, especialmente, as sociais, como a educação. Conforme se observa a seguir:

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a “responsabilização” dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo **accountability** com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes. (Brasil, 2000, p. 71, grifo nosso).

A partir do exposto, a implantação de políticas de **accountability** na educação resultaria em eficiência e eficácia de recursos e resultados:

Mesmo não dispondo de correspondência linguística precisa, é disso que trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informação, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e aos alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. (Brasil, 2000, p. 71).

Na educação a “responsabilização” passa a ter o cunho avaliativo capaz de propiciar *rankeamento* nacional, local e internacional. Para que isso ocorresse, o dispositivo considerado necessário como condutor de objetivos comuns passa a ser o currículo sistematizado a compilar as habilidades, capacidades e competências gerais somado a uma estrutura de conteúdos básicos. Desse modo, nos PCN do Ensino Médio (2000) já se afirmara:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. **E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC;** os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo

educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (Brasil, 2000, p. 69, grifo nosso).

Diante disso, a noção de eficiência de uma política educacional passou a ser mais difundida pelo desempenho de resultados, de forma que a conjunção da *padronização curricular avaliativa* pode ser observada pela importância dada aos indicadores de desempenho que só se consolidam mediante uma estrutura formativa básica comum expressa pelo currículo. Não obstante, encontramos ainda nos PCN (2000) a seguinte afirmação:

Essas são algumas prioridades, indicadas em todos os estudos desenvolvidos recentemente pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e que subsidiaram a elaboração da proposta de reforma curricular. (Brasil, 2000, p. 12).

O INEP e SAEB, bem como outras secretarias, voltadas à consolidação de uma proposta avaliativa no país é que subsidiaram a reforma curricular brasileira iniciada em 1990. Essas reformas, a partir de então, são as bases do comprometimento das políticas educacionais, em destaque o currículo e a avaliação, para a adequação da capacidade humana ao contexto socioeconômico global, ou seja, a almejada formação de capital humano adequada aos novos ditames de acumulação capitalista. Por isso, nos PCN (2000), afirmava-se:

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social, garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. (Brasil, 2000, p. 13).

Em nome do progresso, novas capacidades, habilidades e competências são exigidas, cabendo à educação, por meio de políticas educacionais, e aqui especialmente as curriculares, a condução das proposições que reiteram os fundamentos, estratégias e instrumentos, que, por sua vez, correlacionam-se com a Ideologia do Capital Humano.

Na próxima seção identificaremos também as proposições que se correlacionam com a Ideologia do Capital Humano por meio dos fundamentos,

estratégias e instrumentos presentes nas DCN (Pareceres, Resoluções e o seu próprio documento final de 2013).

4.1.2 As proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais: fundamentos, estratégias e instrumentos

Após a aprovação dos PCN do Ensino Fundamental em 1997 para a educação brasileira, que não se encarregaram de ser uma obrigatoriedade nos sistemas de ensino, mas uma orientação, as DCN se ocuparam da função diretiva de um conjunto de definições no que se refere à organização dos sistemas de ensino, desenvolvimento e avaliações de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1998). Entretanto, os antecedentes para sua formulação se deram a partir dos PCN. No Parecer CEB nº 04/98, referente a implementação das DCN da etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, foram estabelecidos os mesmos **fundamentos** norteadores das ações pedagógicas propostas nos PCN:

- I – As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas propostas pedagógicas:
 - a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
 - c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Brasil, 1998, p. 4).

As ações pedagógicas expostas estavam pautadas na “formação básica comum” estabelecida pela LDB 9394/1996, sendo essa formação a responsável pelo “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]” (Brasil, 1998, p. 8). Os mesmos **fundamentos** propostos pela UNESCO, a partir dos pilares da educação se alastraram nas proposições das DCN brasileiras, conforme se observa a seguir:

[...] Neste sentido, as propostas curriculares dos sistemas e das escolas devem articular fundamentos teóricos que embasem a relação entre conhecimentos e valores voltados para uma vida cidadã, em que, como prescrito pela LDB, **o ensino fundamental esteja voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da

tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância. (Brasil, 1998, p. 10, grifo nosso).

A capacidade de aprender pode ser interpretada pela pedagogia do “aprender a aprender”, discutida por Duarte (2001), em que a ideia de um sujeito aprendente se resume na capacidade de responsabilizar-se pelo seu próprio ensino, de tal modo que desenvolver-se-ia a autonomia pelo conhecimento, dispensando a transmissão do conhecimento produzido socialmente. Com base no autor, podemos entender que os **fundamentos** curriculares a partir da década de 1990 no Brasil, imbuem-se de elementos que reiteram a capacidade adaptativa das novas gerações do século XXI, pois o valor formativo pretendido passou a se firmar na concepção de adaptabilidade às novas exigências socioeconômicas, de forma que “[...] O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. [...]” (Duarte, 2001, p. 37).

Após o Parecer CEB nº 04/1998, o qual tem seus fundamentos alicerçados nas proposições dos PCN, a Resolução CEB nº 2 de abril de 1998 foi aprovada e instituída as DCN para o Ensino Fundamental. No mesmo período, o Parecer nº 15/98 introduziu a proposta de regulamentação das DCN para o Ensino Médio. Neste documento, cuja Relatora foi Guiomar Namó de Mello¹⁴⁶, destacou-se o desafio de ampliação de cobertura desta etapa de ensino por meio de “[...] revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares.” (Brasil, 1998, p. 12).

As chamadas “revisões” nesta etapa de ensino foram justificadas pela busca de uma formação condizente com as características “pós-industrial” (Brasil, 1998). Para seguir o mundo contemporâneo em constante “transformação”, as reformas no

¹⁴⁶ Pedagoga pela Universidade de São Paulo (1966). Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1974). Doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1981). Estudos de pós doutorado em Educação na London University, UK (1991-1992). Foi pesquisadora da Fundação Carlos Chagas de (1975-1985); Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979-1984). Secretária de Educação do Município de São Paulo (1983-1986). Deputada Estadual em São Paulo (1986-1990). Especialista em Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano em Washington DC (1991-1996). Diretora Executiva da Fundação Victor Civita (1996-2005), Publisher de publicações para professores de educação básica, entre elas a revista NOVA ESCOLA. Membro do Conselho Nacional de Educação de Educação (1997-2002). Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2021) tendo sido Presidente desse Colegiado por duas vezes (2012-2014 e 2014-2016). É membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2022). Diretora da EBRAP - Escola Brasileira de Professores (2000-até o presente). Membro da Academia Paulista de Educação (2018) e da Academia Brasileira de Educação (2012). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1025475566186530>. Acesso em: 22 fev. 2023.

âmbito curricular se tornaram estruturantes para uma formação de capacidades, valores e atitudes adequada às mudanças socioeconômicas e tecnológicas. Essa ideia pode ser observada em Tedesco (2005):

[...] As modificações tecnológicas e estruturais nos locais de trabalho, assim como a ampliação da democracia política, exigem do cidadão um comportamento fundado no desenvolvimento de certas capacidades que os sistemas educacionais tradicionais não veiculam de maneira sistemática: domínio dos códigos de circulação da informação, capacidade de tratar esta última, de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de expressar necessidades. (Tedesco, 2005, p. 62).

Os “novos” códigos da sobrevivência social são fundamentadores da concepção formativa educacional do mundo contemporâneo. Esses, por sua vez, estão estritamente relacionados aos princípios propostos nos pilares da educação da UNESCO para o século XXI. No Parecer CEB nº 15/98 encontramos a afirmação:

A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**. E insiste que nenhuma delas deve ser negligenciada. (Brasil, 1998, p. 13, grifo nosso).

A partir das expostas “grandes necessidades de aprendizagem”, a reforma curricular do Ensino Médio no período fora amparada nos **fundamentos** de uma formação voltada para a “sociedade da informação e conhecimento” (Brasil, 1998). Conforme se constata na afirmação do Parecer CEB nº 15/98:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (Brasil, 1998, p. 13).

Ainda, de acordo com o Parecer CEB nº 15/1998, nos países denominados de “economia emergente”, referindo-se ao Brasil, somam-se preocupações de um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo. Para simplificar:

Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de **promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo** e menos

vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 considerada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos [anos] 80 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos e à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional. (Brasil, 1998, p. 13, grifo nosso).

Observa-se, assim, a orientação para uma educação sustentável, que mais tarde foram resumidas nos propósitos da EDS, em consonância com os ODM. Motta (2007), ao desenvolver suas análises, destacou que nas orientações e diretrizes de Organismos Internacionais, como Banco Mundial e UNESCO, a educação é concebida não só como prioritária, mas indispensável ao combate à pobreza e ao enfrentamento de questões que envolvem o consumo desordenado, degradação ambiental, decadência urbana, crescimento populacional, desigualdades de gênero e raça, conflitos e violação de direitos humanos.

Essa ideia pode ser constatada no Parecer nº 15/1998 que tratou sobre o processo de instituição das DCN do Ensino Médio brasileiro:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, **a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho.** Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados. (Brasil, 1998, p. 14, grifo nosso).

Com o intuito de desenvolver capacidades sustentáveis é que se verifica a **estratégia** da “boa governança”, podendo ser encontrada diluída nas orientações e diretrizes para educação, pois, segundo Motta (2007), ao incentivar ações que visam a eficiência de recursos tecnológicos renováveis, programas de reciclagem, redução de consumo e desperdício, etc., nota-se uma perspectiva econômica que tenta harmonizar as contradições do desenvolvimento capitalista *versus* degradação ambiental.

Outra **estratégia** do Parecer CEB nº 15/1998 referente à implementação das DCN do Ensino Médio é observada pelo mecanismo da responsabilização. O mesmo

argumento foi utilizado na forma de uma cópia fiel das DCN do referido Parecer do Ensino Médio e da Resolução CEB nº 3, de junho de 1998, e que posteriormente, foram identificados nos PCN do Ensino Médio dos anos 2000, conforme demonstrado anteriormente:

A melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de contas que facilitem a “responsabilização” dos envolvidos. Alguém já disse que precisamos traduzir para o português o termo “**accountability**” com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes. (Brasil, 1998, p. 25, grifo nosso).

E continua:

Mesmo não dispondo de correspondência linguística precisa, é disto que se trata esta diretriz: “responsabilização”, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, que imprimam transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos. (Brasil, 1998, p. 25).

Da mesma forma, os **instrumentos** propostos no Parecer CEB nº 15/1998 referente à implementação das DCN do Ensino Médio foram basilares para a definição dos PCN da etapa do Ensino Médio dos anos 2000. Por isso, encontramos a mesma elaboração no referido Parecer, referente à implementação da DCN do Ensino Médio brasileiro, e no PCN do Ensino Médio dos anos 2000. Constatamos a seguir:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. **E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC;** os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo

educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (Brasil, 1998, p. 23, grifo nosso).

As **estratégias** se somam aos **instrumentos**, isto é, a prestação de contas se dá pela utilização de avaliações como prova estatística do rendimento educacional. Com base nisso é que podemos analisar a exigência de um currículo voltado para as chamadas competências básicas, uma vez que as **estratégias e instrumentos** só se consolidam se os **fundamentos** da formação pretendida estejam em conformidade com os objetivos amplos do *compromisso global*, como é o caso das metas educacionais dos ODM e ODS para educação.

No Parecer CEB nº 15/1998 o currículo para do Ensino Médio estabelecia uma proposta pedagógica de formação para as “competências de caráter geral” (Brasil, 1998) com a justificativa de que nesta etapa a definição de um “projeto de vida” (Brasil, 1998) habilitaria o exercício de uma profissão. Definições semelhantes que mais tarde respaldam a reforma do Ensino brasileiro pela Lei 13.415/2017.

A Resolução CEB nº 3, de junho de 1998, que instituiu as DCN para o Ensino Médio, após as definições do Parecer nº 15/1998, no Art. 4º, inciso I, estabeleceu os **fundamentos** que foram discutidos anteriormente:

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; [...] (Brasil, 1998, p. 2).

Da mesma forma, a **estratégia** da prestação de contas e o **instrumento** de avaliação foram oficializados pelo Art. 7º, inciso V:

Art. 7º Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:

[...]

V – instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e da prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia. (Brasil, 1998, p. 3).

Esses mecanismos apresentados, que aqui foram sintetizados de **estratégias e instrumentos**, reiteram a formação para a identidade, diversidade e autonomia como demandas de adequação às novas necessidades sociais. Podemos entendê-las como premissas que estão fundamentadas na **aprendizagem ao longo da vida**, tendo em vista nos remeter a uma concepção formativa correlacionada aos fatores socioeconômicos e políticos que, em suma, respaldam a inadequação e a insuficiência individual. Para Canário (2003) os anos de 1990 demarcam a preocupação da “adaptabilidade” por meio da “aprendizagem ao longo da vida”, de forma que este conceito teria a função de construir uma coesão social que respondesse aos desafios da flexibilização econômica. O autor argumenta ainda que as consequências deste conceito circunscreveram uma ruptura de significado com o que na década de 1970 denominou-se de “educação permanente”, levando em conta que o foco das políticas para educação passa a ser no aprender e não no ensinar.

As propostas de definições curriculares não cessaram no período iniciado nos anos de 1990. Com a aprovação da Lei nº 10.172, que estabeleceu o PNE (2001-2010), bem como suas metas, definiu-se a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Desse modo, o Parecer CNE/CEB nº 24/2004 teve o objetivo de iniciar “Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração” (Brasil, 2004). A ampliação nesta etapa de ensino seguiu-se da argumentação da garantia do padrão de qualidade do ensino, de tal forma que se afirmava:

De fato, **as avaliações do desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, em padrões internacionais (PISA) e em padrões nacionais (SAEB) apresentam resultados insatisfatórios**, para não dizer constrangedores, tanto no que se refere ao letramento quanto aos conhecimentos básicos de Matemática. Os resultados dos diversos procedimentos de avaliação aplicados por sistemas de ensino estaduais e municipais seguem a mesma tendência. (Brasil, 2004, p. 5, grifo nosso).

Os elencados padrões de qualidade estavam delineados pelas avaliações internacionais, como o PISA, e nacionais pelo SAEB. Isso nos permite constatar, a conjunção existente de uma *padronização curricular avaliativa*, já que os pressupostos para o alcance do padrão de qualidade do ensino, estabelecidos pelas metas de avaliação, supostamente, seriam alcançados pela ampliação na duração do Ensino

Fundamental de nove anos que, por sua vez, necessitariam da redefinição curricular para o alcance da almejada “qualidade”.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que dispôs sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, acentuou-se o discurso da preocupação ao redor da necessidade de um currículo e novos projetos políticos-pedagógicos que fossem, supostamente, capazes de dar conta dos desafios educacionais da contemporaneidade. No Parecer CNE/CEB nº 11/2010, afirmava-se: “[...] o CNE tem insistido que a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) de duração implica na elaboração de um novo currículo e de novo projeto político-pedagógico.” (Brasil, 2010, p. 1).

Neste mesmo Parecer, a proposição de um novo currículo se encarregaria de uma formação que propiciasse o domínio dos conhecimentos mediante os “[...] valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo” (Brasil, 2010, p. 4). São esses os **fundamentos** que passam a se diluir nas propostas curriculares, mas que encontram raízes em um passado recente, a saber a década de 1990 e os movimentos socioeconômicos e políticos de um *compromisso global* comum a ser compartilhada em âmbito global.

Uma das **estratégias** normativas comuns transita sobre a estimada “qualidade educacional” que em tempos se ajusta em prol de metas globais que se reconfiguram em proposições no âmbito nacional. Nesse sentido, no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 encontramos a afirmação:

Conforme Campos (2008), para os movimentos sociais que reivindicavam a qualidade da educação entre os anos 70 e 80, ela estava muito presa às condições básicas de funcionamento das escolas, porque seus participantes, pouco escolarizados, tinham dificuldade de perceber as nuances dos projetos educativos que as instituições de ensino desenvolviam. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos alunos. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais (Brasil, 2010, p. 5).

O propósito da “qualidade educacional” vai se reconfigurando em “novos” projetos educativos, como o currículo, e adquire a tonalidade da diversidade, cuja ênfase passa a ser na liberdade, autonomia, subjetividade, pluralidade, etc.

Entretanto, uma **estratégia** que é retomada constantemente é a da redução, alívio ou mitigação da pobreza:

Na perspectiva de contribuir para a **erradicação das desigualdades e da pobreza**, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (Brasil, 2010, p. 5, grifo nosso).

Essa mesma ideia continua: “[...] A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à **redução da pobreza**, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. [...]” (Brasil, 2010, p. 6, grifo nosso). Por essa passagem, percebe-se que as reformas no campo educacional colocam peso em medidas de redução da pobreza e associam os **fundamentos** do currículo com ênfase em aspectos da **aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem holística e desenvolvimento sustentável** em prol do desenvolvimento da **capacidade humana** que, na lógica causal, seria capaz de reduzir *per si* a pobreza.

Ainda no terreno da “qualidade educacional”, os **instrumentos** avaliativos aparecem no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 como um mecanismo de melhoria da educação e do processo de aprendizagem dos alunos:

Os procedimentos de avaliações adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de **melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos**. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados. (Brasil, 2010, p. 24, grifo nosso).

O *slogan* da “qualidade educacional” nos leva a analisar que os **fundamentos, estratégias e instrumentos** presentes nas proposições curriculares brasileiras se baseiam em movimentos semelhantes em outros países. Ravitch (2016) ao tratar sobre as reformas sistêmicas nas escolas dos EUA, ressaltou que estudiosos defensores das reformas pautadas em **accountability**, ou seja, privatizações e testes padronizados, reconheceram o currículo como precursor das reformas educacionais. Em suas palavras: “O currículo deveria ser o eixo da reforma sistêmica, o ponto de

partida para a instrução, formação de professores, avaliação e desenvolvimento profissional. Sem um currículo, a reforma sistêmica e o alinhamento não faziam sentido” (Ravitch, 2016, p. 36, tradução nossa)¹⁴⁷.

Sendo o currículo um importante elemento das denominadas reformas sistêmicas, é possível entender os pressupostos da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que reafirmaram os mesmos princípios do Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Neste, observamos o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos com base na **estratégia** da denominada educação com qualidade social, por meio da equidade e erradicação da pobreza. No Art. 5:

§ 3º Na perspectiva de **contribuir para a erradicação da pobreza** e das desigualdades, **a equidade** requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (Brasil, 2010, p. 2, grifo nosso).

O foco na redução da pobreza com base na equidade se torna um elemento fundamental da constituição política educacional, tendo em vista que a pobreza e a exclusão social são fatores de risco da própria ideia de coesão social. Sobre isso, Motta (2007), argumenta que a equidade está relacionada com o fator de estabilidade política, isto é, a ideia de fortalecimento de políticas se torna necessária para a tese da promoção e acesso aos bens sociais, como educação e saúde:

Nessa perspectiva, junto com as políticas de crescimento econômico deve-se ter políticas de desenvolvimento social de forma a ampliar o acesso das camadas sociais mais pobres à educação, saúde, água potável, saneamento básico, energia elétrica, proteção da família, e melhorar a equidade no sentido de ampliar as possibilidades ou oportunidades de acesso aos bens coletivos e ao mercado, reduzindo, dessa forma, os possíveis conflitos. Para isso torna-se fundamental ter-se instituições fortes e uma “boa governança”. (Motta, 2007, p. 300).

A **estratégia** da boa governança pode ser resumida como um mecanismo de “administração da pobreza” para acesso aos bens sociais e “redução de conflitos”. Na educação, a formação de um denominado potencial capital humano abarcaria a

¹⁴⁷ “[...] The curriculum was supposed to be the linchpin of systemic reform, the starting point for instruction, teacher education, assessment, and professional development. Absent a curriculum, systemic reform and alignment made no sense. [...]” (Ravitch, 2016, p. 36).

possibilidade da igualdade de oportunidades e promoveria desenvolvimento econômico. Sabemos, de acordo com Figueiredo (2006) que isso é um mito.

Na direção das mudanças curriculares, inicia-se com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 a proposta de reorganização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio brasileiro. Neste, a comissão foi constituída por Adeum Hilário Sauer¹⁴⁸ (presidente), José Fernandes de Lima¹⁴⁹ (relator), Francisco Aparecido Cordão¹⁵⁰, Mozart Neves Ramos¹⁵¹ e Rita Gomes do Nascimento¹⁵². De início, observamos os **fundamentos da aprendizagem ao longo da vida** por meio da asserção:

¹⁴⁸ Era formado em Filosofia e Direito, com pós-graduação em Sociologia e Política e mestrado em Sociologia na Alemanha. Foi pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação da UESC; presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime); secretário municipal de Educação de Itabuna, nos períodos de 1993-1996 e 2001-2004.

¹⁴⁹ Atualmente é presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Bacharelou-se em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1978), obteve o grau de Mestre em Física do Estado Sólido pela Universidade de São Paulo (1978) e o grau de Doutor em Física do Estado Sólido também pela Universidade de São Paulo (1991). Foi admitido na Universidade Federal de Sergipe em 1980. Foi professor adjunto IV do Departamento de Física da UFS, do Núcleo de Pós-Graduação em Física da UFS, do Mestrado em Educação da UFS e do Mestrado em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Também foi reitor da Universidade Federal do ABC, gerente da Diretoria de Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) e secretário de Educação do Estado de Sergipe. Disponível em: <https://45anos.ufs.br/pagina/10230>. Acesso em: 7 mar. 2023.

¹⁵⁰ Educador, sociólogo e filósofo. Graduado em Filosofia e Pedagogia. Especialista em Educação Profissional, Administração Educacional e Sociologia da Educação. Tem atuado como Conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Já foi Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e da Câmara de Educação Básica do CNE. Representou o Brasil no MERCOSUL Educacional. Atuou durante mais de trinta anos no Senac de São Paulo, ocupando cargos técnicos e gerenciais. Atualmente, é Conferencista e Diretor da Peabiru Educacional, Titular da Cadeira 28 na Academia Paulista de Educação e presta serviços educacionais a Sistemas, Organizações e Instituições Educacionais tais como Senac, Sesc e Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaf/francisco-aparecido-cordao>. Acesso em: 7 mar. 2023.

¹⁵¹ Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1977), doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e pós-doutorado em Química pela Politécnica de Milão - Itália (1987-1988). Foi reitor (1996-1999 e 2000-2003), professor (1977 a 2013) e pró-reitor Acadêmico (1992-1995) da UFPE. Presidiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1993) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes (2002-2003). Foi secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006) e presidiu o Consed (2006). Foi presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014 e 2018-atual). É autor dos livros Educação Brasileira: uma agenda inadiável (2015) e Educação Sustentável (2006), coautor de A Urgência da Educação (2011) e Sem Educação não haverá futuro (2019). Em 2008, foi eleito pela revista Época como uma das 100 pessoas mais influentes do Brasil. Foi agraciado com as seguintes comendas: Personalidade das Artes, Ciências e Letras da França em 2006, Educador Internacional do Ano - IBC Cambridge (2005), Cavalheiro da Ordem do Mérito da República Italiana (2002). Atualmente, é diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://fapesp.br/13146/mozart-neves-ramos>. Acesso em: 7 mar. 2023.

¹⁵² Indígena do Povo Potiguara (Ceará/Brasil). Professora da Secretaria de Educação do Ceará. Pedagoga. Especialista em gestão escolar. Mestre e doutora em Educação. Fez pós-doutorado em estudos interdisciplinares. De 2012 a 2019 exerceu cargos de direção no Ministério da Educação no âmbito das políticas educacionais para indígenas, afrodescendentes e outras minorias. De 2010 a 2016

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (Brasil, 2011, p. 2).

A **aprendizagem ao longo da vida** pode ser aqui analisada por meio da “emergência de novos conhecimentos”, cujo desenvolvimento tecnológico é elencado como promissor das mudanças e, conseqüentemente, o ensino e a formação para o trabalho precisariam ser pensados a partir de então. Segundo Harvey (2016) a existência do desenvolvimento tecnológico possui fluidez e dinamismo, assim, quando consideramos a relação do capital com a tecnologia, não é possível pensá-la fora de uma relação contraditória, que se expressa, por exemplo, na descartabilidade humana. Nas definições do autor, o distintivo imediato do capital é o lucro e

[...] Para alcançá-lo, os capitalistas adaptam e reformulam o *hardware* da tecnologia (máquinas e computadores), o *software* (programas usados pelas máquinas) e suas formas de organização (estruturas de comando e controle sobre o uso do trabalho, em particular). O propósito imediato do capital é aumentar a produtividade, a eficiência e as taxas de lucro, bem como criar novas linhas de produtos, se possível ainda mais lucrativas. (Harvey, 2016, p. 94, grifo do autor).

A busca pelo lucro faz com que os arranjos tecnológicos, definidos pelo autor como *hardware* e *software*, sejam adaptados e reformulados em busca do objetivo comum, o lucro. Associadamente, podemos entender que a “emergência de novos conhecimentos” se relacionam com as formas de organização de controle sobre o trabalho, ou seja, estão voltados para a formação de consenso e até mesmo aceitação resignada da descartabilidade humana.

foi conselheira do Conselho Nacional de Educação, atuando em temas da educação nacional e em especial da educação escolar indígena. É vinculada a grupos de pesquisa e membro de conselhos editoriais de revistas especializadas e do Senado Federal. Possui experiência docente, de pesquisa e de coordenação acadêmica em instituições de educação superior. É autora de artigos publicados em livros e periódicos especializados, com foco na educação escolar indígena, educação superior e povos indígenas, formação de professores, currículos, dentre outros temas. Doutora em Educação, é professora da educação básica. Exerceu cargos de direção no Ministério da Educação no âmbito das políticas educacionais para indígenas, quilombolas, populações do campo e outras minorias. Foi conselheira do Conselho Nacional de Educação, tendo sido relatora de normativas para a educação nacional e em especial para a educação escolar indígena e para a formação de seus professores. Disponível em: <http://web.humanas.unlpam.edu.ar/wordpress/rinepi/directorio/rita-gomes-do-nascimento/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

Outro **fundamento** que podemos fazer relação com a **aprendizagem ao longo da vida** se traduz nesta passagem do Parecer CNE/CEB nº 5/2011:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a **educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.** (Brasil, 2011, p. 10, grifo do autor).

A definição de uma educação que ultrapasse os conhecimentos escolares e se constitua em valores para a vida é o que está exposto. Mas o discurso latente é o da responsabilização da sociedade “aprendente”, pois a qualidade social da educação pressupõe, pelo exposto, os insumos básicos do “sucesso do indivíduo escolar” e o “aprendizado efetivo” que se constrói por meio de “conhecimentos e valores”. Esses se interconectam com os pressupostos básicos da sociedade do século XXI, das “transformações”, do desenvolvimento tecnológico, da informação, do “novo” em constante processo ascendente.

Em outro momento do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 identificamos a continuação do mesmo **fundamento**:

Uma consequência da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o **aprendizado contínuo ao longo da vida**. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. (Brasil, 2011, p. 21 – grifo nosso).

Para continuar “aprendendo” outro **fundamento** relacionado ao compromisso com a qualidade da educação no século XXI se refere à meta universal da educação para a sustentabilidade, conforme a seguir:

O compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em momento marcado pela ocorrência de diversos desastres ambientais, amplia a necessidade dos educadores de compreender a complexa multicausalidade da crise ambiental contemporânea e de contribuir para a prevenção de seus efeitos deletérios e para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais. (Brasil, 2011, p. 24).

As proposições esboçadas fazem parte do *compromisso global* da EDS que enfatiza uma “preocupação global” com efeitos destrutivos do capital e delineiam para a educação o papel da formação responsável em relação ao meio ambiente e cidadã

no sentido de voltar atenção para a natureza. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, afirmava-se:

Na Cúpula do Milênio, promovida em setembro de 2000 pela ONU, 189 países, incluindo o Brasil, estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com o compromisso de colocar em prática ações para que sejam alcançados até 2015. Um dos objetivos é o de Qualidade de Vida e Respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais, e reverter a perda de recursos ambientais.

A mesma ONU instituiu o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, indicando uma nova identidade para a Educação, **como condição indispensável para a sustentabilidade, promovendo o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social e de gênero, o diálogo para a convivência e a paz.** (Brasil, 2011, p. 24, grifo do autor).

Sobre a ênfase em uma espécie de “preocupação global” com os aspectos ambientais, podemos inferir por meio de Harvey (2016) que existem contradições “perigosas” do capital que variam de lugar para lugar e de época para época e, segundo o autor,

[...] A questão ambiental e o desafio de manter o crescimento exponencial não teriam chamado tanta atenção em 1945, quando era muito mais importante resolver as rivalidades geopolíticas e racionalizar os processos do desenvolvimento geográfico desigual, reequilibrando ao mesmo tempo (mediante intervenções do Estado) a unidade contraditória entre produção e realização. (Harvey, 2016, p. 205).

Uma das contradições “perigosas”, expressas pelo autor, está relacionada com a preocupação ambiental cada vez mais divulgada como uma questão emergente e necessária de nossa época, o capitalismo contemporâneo. Essa contradição “perigosa” pode ser analisada pela preocupação articulada entre lucro e harmonização, ou seja, para manter a capacidade econômica voltada ao lucro torna-se necessário criar elementos que possibilitem a reprodução da vida humana em condições minimamente toleráveis. Nesta mesma ideia, Chomsky (2017) assevera:

Pela primeira vez na história da espécie humana, desenvolvemos a capacidade de nos destruirmos. Isso é uma verdade desde 1945. Agora, por fim, se reconheceu que há mais processos de longo prazo, como a destruição ambiental, levando à mesma direção – talvez não à destruição total, mas pelo menos à destruição da capacidade de uma existência decente. (Chomsky, 2017, p. 163).

Com base na remediação dos fins, especificamente, o apaziguamento das contradições causadas pelo desenvolvimento do capital é que a agenda da EDS perpassa os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e se torna a matriz orientativa dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os conhecimentos, os valores e atitudes propostos no currículo são orientadores de metas avaliativas. Nesse sentido, no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 já se estabelecia o principal **instrumento** de aprimoramento do IDEB para esta etapa de ensino, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo da Língua Portuguesa e da Matemática, lembrando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. Para tratar das exigências relacionadas com o Ensino Médio, além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade. (Brasil, 2011, p. 34).

Estabelece-se uma relação entre avaliação sistêmica, avaliação certificadora e classificatória como se fossem medidas de democratização e ampliação da escolaridade. Na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definem as DCN para o Ensino Médio certificam:

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior. (Brasil, 2012, p. 9).

A característica do ENEM passa então não apenas a avaliar os conhecimentos, valores e competências, mas se soma à ideia de que o **instrumento** avaliativo seria capaz de democratizar o acesso ao Ensino Superior. Faz-se necessário atentarmos para o fato de que classificação está velada pela competição e exclusão, isto é, competição gera *ranking*, logo, os resultados se dão na medida excludente de quem são os aptos ou inaptos a serem no Ensino Superior. O discurso da democratização é limitado pelo elemento basilar antagônico e supressivo.

No ano de 2013, o MEC juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, CNE e Câmara Nacional de Educação Básica, lançam o documento compilar das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Neste, é reafirmado os pressupostos dos Pareceres e Resoluções discutidos anteriormente.

Definindo-se como o estabelecimento de uma base nacional comum orientativa da organização, articulação e desenvolvimento das avaliações e propostas pedagógicas na rede de ensino brasileira (Brasil, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica validam o compromisso de uma educação para a imprevisibilidade:

Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, **pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade. As sociedades abertas não têm os caminhos traçados para um percurso inflexível e estável.** Trata-se de enfrentar o acaso, a volatilidade e a imprevisibilidade, e não programas sustentados em certezas. (Brasil, 2013, p. 14, grifo nosso).

A formação para o imprevisível, volátil e incerto se sustenta como se fosse justificativa para o período socioeconômico vigente pautado no capitalismo contemporâneo. As premissas educativas reafirmam os **fundamentos** dos pilares da educação “aprendente” para “O novo espírito do capitalismo” (Dörre, 2022, p. 59), o que significa que a formação flexível é peça integrante do desenvolvimento de uma **capacidade humana** supostamente preparada às exigências das formas flexíveis, uma vez que “[...] Flexibilizar significa remover empecilhos criados pelo Estado, sindicato, movimentos sociais e permitir que a economia funcione em seu estado perfeito, natural, livre de regulamentações.” (Dal Rosso, 2017, p. 82).

Ainda com base no “aprender a aprender”, a atual reforma do Ensino Médio, implantada pela Medida Provisória nº 746/2016 e definida, posteriormente, pela Lei nº 13.415/2017, concerne um perspicaz mecanismo de mudanças não só desta etapa de ensino, mas, especialmente, mudanças curriculares em toda a Educação Básica e Ensino Superior. Ardilosas definições foram estabelecidas e na Medida Provisória nº 746/2016 já se instituíam que a formação docente, ou seja, os cursos para a formação de professores, teriam como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma reforma por força de lei foi determinada antes mesmo da aprovação da BNCC para a Educação Básica, na qual foi aprovada um ano depois, em 2017 a BNCC referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental e só em 2018 a BNCC referente ao Ensino Médio. Logo, a “emergência” desta reforma pode ser entendida pelo seu viés tático de readequações que interligam as etapas da Educação Básica e Ensino Superior.

No Parecer CNE/CEB nº 3/2018, que tratou sobre as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com base na Lei nº 13.415/2017, do qual o relator foi Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti¹⁵³, foram ressaltados os mesmos **fundamentos** das DCN do Ensino Médio definidos pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Na análise de mérito afirmou-se:

Tomei a liberdade de transcrever significativos excertos da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, a primeira Resolução deste Colegiado que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Além disso, entendo que o grande mérito da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, foi chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB. Esse art. 35 caracteriza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, que tem como finalidade primeira tanto a consolidação quanto o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando que seus estudantes tenham reais condições de dar prosseguimento aos seus estudos, porque consolidaram uma “preparação básica para o trabalho

¹⁵³ Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti é graduado em economia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor na Universidade Estadual de Feira de Santana, também na Bahia. Desde 2011, é diretor de operações da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e acumula os cargos de diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de diretor-superintendente do Serviço Social da Indústria (Sesi). O novo conselheiro foi secretário de ciência, tecnologia e inovação do governo da Bahia entre 2003 e 2006 e presidiu o Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (Consecti). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/35851-rafael-lucchesi-e-empossado-na-camara-de-educacao-superior>. Acesso em: 9 mar. 2023.

e a cidadania do educando”, **em condições de continuarem aprendendo, porque ao aprender, aprenderam a aprender, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, que os tornam capazes de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”**. Essa é uma condição essencial para continuar incluídos e não serem atropelados pelo choque do futuro neste mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia. (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso).

A constante ênfase na determinada formação “aprendente” que se encarrega de uma definição pautada no constante “vir-a-ser” (Harvey, 2017) cuja noção de flexibilidade é dominada pela ficção, pela fantasia e, principalmente, pelo capital fictício, é a meta da qualidade educativa exposta e encontra base nos elementos socioeconômicos, que em última instância, é a matriz educativa da formação que precisa deter as “novas” formas de controle da regulação e desregulamentação contemporânea.

O “saber a empreender”, definido pela PRELAC em 2004, é retomado como **fundamento** da formação técnica e profissional dos itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017. No Art. 12, inciso IV do Parecer CNE/CEB nº 3/2018, afirmara-se: “IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (Brasil, 2018, p. 22)”. Entendido como um valor estruturante, o empreendedorismo tem como princípio a ideia do desenvolvimento da autonomia e o conseqüente “projeto de vida” capaz de autopromover nos indivíduos o modo adaptativo que o mundo contemporâneo almeja, por isso em diferentes momentos se reitera o “aprender a aprender”. Conforme o Art. 26, inciso XXIII:

[...] o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades. (Brasil, 2018, p. 29).

A autonomia, a partir da afirmação expressa, é o condão para o autoconhecimento e esta seria a responsável pelo desenvolvimento das potencialidades do “vir-a-ser”. Resumidamente, a noção destacada é a de que é preciso se adaptar, é preciso ter autoconhecimento, é preciso ser dono da responsabilidade social e cidadã das demandas históricas da contemporaneidade.

Na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, os pressupostos do Parecer CNE/CEB nº 3/2018 foram validados, sendo possível identificar os **instrumentos** que intermedeiam a proposta pedagógica das DCN do Ensino Médio:

Art. 31. A União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência **nos processos nacionais de avaliação em larga escala**, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 32. As matrizes do **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)** e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. (Brasil, 2018, p. 15, grifo nosso).

Sumamente, os **instrumentos** são: os processos nacionais de avaliação em larga escala, aqui entende-se o SAEB, bem como o ENEM. O currículo, no caso a BNCC, encarrega-se no plano formal de estabelecer os itinerários formativos que serão posteriormente parâmetros para as avaliações legitimarem seu processo. Novamente, é possível constatar a conjunção de uma *padronização curricular avaliativa*. Portanto, não desvinculando-se das orientações e diretrizes internacionais, o currículo e a avaliação substancializam os alicerces organizativos das políticas educacionais em solo brasileiro.

A *padronização curricular avaliativa* funciona também como **instrumento** formativo de conhecimentos, valores e atitudes. Nesse sentido, na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 localizamos na parte que dispõe sobre a organização curricular, especificamente no Art. 7º, o seguinte enunciado:

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 4).

Como **instrumento** formativo, as competências e habilidades são parâmetros avaliativos e ao mesmo tempo expressam uma formação consensual estreita às possibilidades do campo socioeconômico e político contemporâneo. A noção de uma

preparação para o imprevisível, para o adaptável e flexível integra o elemento da versatilidade pela conformação socioemocional. De outra forma, as competências e habilidades compõem um conjunto de aspectos que se articulam entre cognição, técnica e comportamento, ou seja, a retórica em ação pode ser resumida pela combinação: conhecimento + capacitação + procedimento. Assim, o conhecimento sintetiza a aprendizagem ao longo da vida, o constante “aprender a aprender”; a capacitação se estabelece ao possível, ao precário e às condições de subempregos e inclusive de não emprego; o procedimento (proceder) expressa a versatilidade para se adaptar ao conhecimento e capacitação da sociedade contemporânea e se constitui como um valor socioemocional imprescindível de formação para a conformação.

Os pressupostos formativos apresentados serão melhor desenvolvidos na próxima seção, a qual detalhará, especificamente, sobre a BNCC.

4.1.3 As proposições da BNCC: fundamentos, estratégias e instrumentos

No Parecer CNE/CP nº 15/2017¹⁵⁴ que dispôs sobre a discussão de implementação da BNCC no Brasil podemos observar a reafirmação das discussões anteriores. A partir de um *compromisso global* comum, mas com especificidades nacionais, o *slogan* da “qualidade educacional” aparece acompanhado do **instrumento** avaliativo que consubstancia a conjunção de uma *padronização curricular avaliativa*:

Nesse sentido, os dados observados ao longo das últimas duas décadas deflagram um conjunto substancial de obstáculos. O diagnóstico de **baixa qualidade** – no que diz respeito aos resultados de aprendizagem e taxas de conclusão dos alunos brasileiros – com **ampla desigualdade** (de diferentes ordens) vem sendo continuamente evidenciado por diferentes indicadores oficiais divulgados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em especial por

¹⁵⁴ COMISSÃO: Antonio Cesar Russi Callegari (Presidente), Joaquim José Soares Neto (Relator), José Francisco Soares (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Junior, Arthur Roquete de Macedo, Aurina Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco César de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano, Gilberto Gonçalves Garcia, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Maurício Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Rossieli Soares da Silva, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida. (Brasil, 2017, p. 1).

aqueles que aferem o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio das avaliações em larga escala que fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), existente desde o final da década de 90. [...] (Brasil, 2017, p. 12, grifo do autor).

A proposta de uma formação básica comum acompanha a noção de uma formação estabelecida pelo currículo e se soma pela busca de resultados por meio das avaliações, especialmente, as em larga escala. Neste Parecer, a formação básica comum é entendida pela associação de conteúdos curriculares e dimensões das atitudes e valores da cultura (Brasil, 2017). Por isso, afirma-se:

A primeira categoria do art. 26 da LDB, acima referida, de conteúdos disciplinares, congrega os conhecimentos científicos sobre a natureza das coisas e dos seres humanos, ou seja, conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivos, desenvolvidos pelas ciências da natureza e pelas ciências humanas. Estes conhecimentos são adquiridos principalmente em atividades de ensino organizadas com a intenção explícita de possibilitar sua aquisição pelos estudantes.

A segunda categoria, referida no art. 27 da LDB, envolve as atitudes, motivações e disposições pessoais que afetam a forma de realização de tarefas, tomada de decisão e escolha de uma maneira de agir. As atitudes são desenvolvidas na interação entre pessoas, ou seja, nas oportunidades geradas pelo convívio social. Também envolve os valores, que são os saberes necessários para o exercício da cidadania: o respeito aos outros, a introjeção dos valores éticos democráticos e a capacidade de participação. Inclui-se, ainda, o respeito aos valores religiosos, inclusive o respeito àqueles que não professam religiões. No campo dos valores deve-se enfatizar a importância da desconstrução de preconceitos e de discriminações, e enfatizar, também, a tolerância e, acima dela, a aceitação e o reconhecimento do diferente, posicionamentos necessários para se desenvolver a capacidade de solucionar conflitos pelo diálogo e o reconhecimento do outro como igual e diferente. (Brasil, 2017, p. 25).

A concepção do conhecimento + capacitação + procedimento, conforme abordado anteriormente, instituem-se como balizadores da proposição curricular da BNCC, de modo que os conhecimentos são caracterizados como cognição, fatos, procedimentos e conceitos; as habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais; as atitudes como motivações e disposições pessoais; e os valores como éticos e democráticos (Brasil, 2017). Noções empreendidas para constantemente reiterar a suposta demanda da **capacidade humana** em uma determinada época.

Os **fundamentos** formativos propostos incorporam, assim, o conceito da **aprendizagem ao longo da vida** na forma do conceito de **aprendizagem holística**

que, por sua vez, imbuí-se de asserções para as denominadas necessidades sociais contemporâneas e se dissimula como se fosse uma dimensão plena do desenvolvimento humano. Norteando-se pelo conceito da educação integral, por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 15/2017 afirma que a BNCC “[...] Incorpora uma perspectiva educacional mais contemporânea, que considera o perfil, necessidades e interesses dos estudantes e as demandas da vida no século XXI” (Brasil, 2017, p. 28).

Além disso, observa-se a **estratégia** da ênfase socioemocional, quando destaca que a BNCC “[...] Rompe com uma visão curricular limitada apenas a conteúdos e com foco no ensino, deslocando esse foco para o processo de aprendizagem do aluno” (Brasil, 2017, p. 28). Essa **estratégia** faz parte do conjunto de orientações e diretrizes do atual *compromisso global* pautado nos ODS, na qual tem-se a preocupação não mais com o ensino ou escolaridade, como enfatizou-se nos ODM, mas desloca-se para o elemento da aprendizagem. Mas, vejamos, a aprendizagem aqui é entendida enquanto medida responsabilizadora, sendo um mecanismo de regulação social e medição da amplitude dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da contemporaneidade.

Nessa condução, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, que instituiu a implantação da BNCC no país, a noção de aprendizagens essenciais passa a ser definida como competência, na qual engloba conhecimentos, habilidades, atitudes e valores:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 4).

Os elementos englobadores da definição de competência carregam o deslocamento conceitual da qualificação enquanto resultado de um emprego e carreira sólida como na época do taylorismo/fordismo para a qualificação flexível, isto é, a preparação para o instável, incerto e o constante “vir-a-ser” como norteadores de uma preparação humana. Para Ramos (2001) esse deslocamento da dimensão sobre a qualificação remete a uma tensão entre a relação formação e emprego. Tal tensionamento é resultado das conflitantes contradições do desenvolvimento capitalista.

Partindo da análise da dialética interno-externo e *vice-versa* do desenvolvimento capitalista, o tensionamento entre a relação formação e emprego e a conseqüente exclusão e precarização das condições de trabalho pode ser compreendido por meio da análise de Marx no primeiro volume de *O Capital* quando analisou o que ficou denominado de “exército industrial de reserva” e na qual, alguns autores como Harvey (2013) e Dörre (2022) analisam como produção ativa de um externo. Nas palavras de Dörre (2022):

[...] O exército industrial de reserva em suas diversas formas pode ser utilizado para mobilizar mão de obra adicional em períodos de alta da economia. Em tempos de crise, por outro lado, os excluídos da produção capitalista representam uma fonte potencial de pressão que pode ser utilizada para manter os custos da força de trabalho os mais baixos possíveis. Portanto, a questão social que Marx tinha em mente conhece sempre um interno e um externo. No interno, é central a exploração, a apropriação privada de um mais-valor criado coletivamente. No externo, trata-se de empurrar a remuneração e condições de vida para abaixo dos padrões de classe, de superexploração e, em casos extremos, do completo esvaziamento da capacidade de trabalho, da exclusão de trabalhadores remunerados. (Dörre, 2022, p. 42).

A discussão apresentada aprofunda a análise do que Mézáros (2011a) nomeou de crise estrutural do capital que leva à intensificação do desemprego e da miséria humana como uma das conseqüências da expansão especulativa. Por isso, quando falamos de competências socioemocionais se torna necessário levar em conta os elementos da materialidade histórica do capital, porque nos permite entender que no capitalismo contemporâneo a precarização do trabalho faz parte inclusive das relações sociais dos países considerados desenvolvidos. No momento em que as condições da formação para a qualificação não estabelecem um vínculo direto com a possibilidade de emprego, a preparação do comportamento pela via socioemocional é necessária para a formação de consenso e conformação.

Os **fundamentos** de uma formação básica comum designada de competência e que passa a englobar novos elementos como a preparação socioemocional podem ser identificados como correlações com a Ideologia do Capital Humano. À medida que o capital avança e se metamorfoseia, “novas” formas de consenso e conformação precisam ser produzidas para sustentar o *modus operandi* das relações sociais capitalistas contemporâneas. Essa análise é perceptível na medida em que na versão final da BNCC (2017) há o seguinte enunciado:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de **competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14, grifo nosso).

Entretanto, conforme destacamos acima, as mesmas bases que outrora foram **fundamentos** para elaboração de políticas curriculares, como os PCN e DCN, ainda permanecem. Os pilares da educação são diluídos nas “novas” competências gerais da BNCC. No documento, dispõe-se das definições de cada competência:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local,

regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9).

Para argumentarmos a ideia de que essas “novas” competências estão embasadas nos pilares da educação, mostraremos a seguir um quadro síntese, elencando cada uma em seus respectivos princípios formulativos: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser e Aprender a aprender.

Figura 5 - Quadro síntese: Os pilares da educação e as competências gerais da BNCC

Aprender a conhecer	Aprender a fazer	Aprender a viver juntos	Aprender a ser
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos,	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências

	<p>comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</p>	<p>inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora, 2023, com base nas competências gerais do documento da BNCC (2017 e 2018)

O Aprender a conhecer, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2010), compreende a base para o **aprendizado ao longo da vida**, uma vez que a noção é a de que os indivíduos possam acompanhar as mudanças do progresso científico com as novas formas da atividade econômica e social. Paralelamente, **a primeira competência geral da BNCC** enfatiza a valorização e utilização dos conhecimentos históricos para entender e explicar a realidade para **continuar aprendendo**. Assim, é possível analisar que a **aprendizagem ao longo da vida**, que em suma expressa capacidade de **aprender a aprender** está assimilada ao continuar aprendendo da BNCC. Ainda, na BNCC, **a**

terceira competência geral manifesta o desenvolvimento do senso estético para valorização das manifestações artísticas e culturais e se relaciona com os princípios do Aprender a conhecer na proporção em que o reconhecimento da arte (em sentido limitado) faz parte da compreensão do mundo como a ideia de uma educação permanente, isto é, a **aprendizagem ao longo da vida**.

O Aprender a fazer, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2010), exprime não apenas a possibilidade de uma qualificação profissional, mas a competência para enfrentar situações e trabalhar em equipe. O entendimento de uma preparação para conflito, para resolver problemas está presente na **segunda competência geral da BNCC**, em que é destacado o exercício da curiosidade intelectual para resolver problemas e criar soluções que agora incluem a produção tecnológica. As mudanças do progresso científico com as novas formas da atividade econômica e social reivindicam soluções sofisticadas da capacidade aprendente, de tal modo que **a quinta competência geral da BNCC** elenca a compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais de informação e comunicação para resolução de problemas e exercício do protagonismo. As premissas dessas asserções podem ser compreendidas pela análise de Harvey (2016) que explica que a inovação tecnológica se tornou objeto de fetiche do desejo capitalista e se torna um grande negócio lucrativo, por isso, o traçado histórico do Aprender a fazer se associa a junção entre sociedade, economia e cultura para que a **aprendizagem** seja **holística** e proporcione soluções fetichistas entre ciência e tecnologia.

O Aprender a viver juntos, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2010), é o pilar mais importante e denota a preparação do gerenciamento de conflitos pela compreensão mútua da diversidade. Nesse sentido, **na BNCC a oitava competência geral** salienta o autoconhecimento, a autovalorização, o autocuidado e autocrítica da saúde física e emocional a fim de compreender-se na diversidade humana e reconhecer não apenas as próprias emoções, mas a dos outros. A noção de uma convivência apaziguadora capaz de amortecer conflitos pela autoresponsabilização também está presente **na décima competência geral da BNCC** que releva o agir pessoal e coletivo pelos princípios da autonomia, resiliência, flexibilidade etc. Aqui, pautando-se em Mészáros (2014), podemos analisar que está implícita uma relação de apelo idealista à

solidariedade, ou seja, a noção de apaziguação de conflitos carrega uma determinada legitimação pelo modo pluralista político-ideológico que mantém uma certa ordem ao estabelecido. Para o autor:

Tudo o que se exige das diversas abordagens pluralistas para transformá-las em componentes importantes da ideologia dominante é a aceitação de alguns princípios metodológicos fundamentais como seu denominador comum. Já vimos, a este respeito, a função ideológica de grande alcance das prescrições metodológicas do pragmatismo e da “*praticabilidade*”, do culto à *imediatez*, da idealização do “*gradualismo*” em oposição às estratégias abrangentes, etc. O que deve ser sublinhado no presente contexto é que, precisamente graças a seus pressupostos metodológicos comuns, essas ideologias dominantes podem se permitir ser pluralistas com respeito à explicitação ou ocultamento de importantes compromissos de valor. (Mészáros, 2014, p. 245, grifo do autor).

O modo pluralista político-ideológico visa a busca de um “equilíbrio” pelos interesses particulares das restrições estruturais globais, por isso, podem ser retratados pelos projetos reformistas, entendidos como aqueles que propõe mudanças para manter a ordem, até mesmo nas áreas sociais¹⁵⁵ como a educação.

O Aprender a ser, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2010), denota o desenvolvimento da capacidade de autonomia e a exploração dos “tesouros” no interior de cada ser humano como a memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física e aptidão para a comunicação. Concomitantemente, **a quarta competência geral da BNCC** acentua a utilização de diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital para o compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimento que levem ao entendimento mútuo. A noção é de uma capacidade de autonomia para se adaptar, da mesma forma como aparece na **sexta competência geral da BNCC**, ao explicitar a valorização da diversidade para que as escolhas individuais estejam alinhadas ao exercício da cidadania e projeto de vida. Outrossim, **a sétima competência geral da BNCC** enfatiza, sobretudo, um posicionamento ético em relação ao cuidado consigo, com os outros e com o planeta. Portanto, ser ético, ser consciente, ser formulador, ser negociador se constituem características do Aprender a ser, cujo foco centraliza o constante “ajustamento” ao mundo contemporâneo.

¹⁵⁵ Cf. Santos (2021).

Como vimos, a proposta de um “novo”, como é o caso da BNCC e a constituição das competências gerais do documento, possui raízes explicativas em um passado recente das políticas curriculares brasileiras, o que torna possível compreender, por exemplo, a definição de competência estabelecida na BNCC (2017):

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (Brasil, 2017, p. 17).

A constitucionalização das competências gerais da BNCC faz parte também da **instrumentalização** da conjunção da *padronização curricular avaliativa*, uma vez que a orientação de currículos com base em competências se apoia em proposições educativas e tendências avaliativas de *compromissos globais*, que por sua vez, consubstanciam-se no terreno de disputas das proposições nacionais e regionais. Nesse sentido, na BNCC (2017):

No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. **Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI.** É esse também o enfoque adotado **nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês),** e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 16, grifo nosso).

A definição de competência na BNCC se institui como o principal elemento propositivo do currículo com finalidade avaliativa. Com isso, o desempenho a ser atingido pelas escolas, professores e alunos processam os parâmetros da “qualidade educacional”, isto é, da entendida eficiência e eficácia da **estratégia** da “boa governança” que reúne a gestão da pobreza, do ensino, da aprendizagem e também dos recursos financeiros para educação. Pensando nisso, na BNCC a **estratégia** da “boa governança” pode ser identificada pelo atrelamento a um determinado

aprimoramento do estabelecimento das relações públicas e estatais com o setor privado. Na BNCC (2017):

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o acompanhamento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins. (Brasil, 2017, p. 15).

A colaboração de organizações como Consed e Undime em relação à implementação de políticas educacionais no país tem sido discutida ao longo dos anos por autores como Aguiar (1992; 2002) e Thiesen (2020). Este último defende a tese de que a atual configuração do Consed se alinha a proposta de internacionalização de suas ações e se caracteriza pela aproximação com setores privados em articulação com o MEC. Outra autora como Shiroma (2015; 2019) analisa o papel das redes de governança que reúnem representantes de agências multilaterais, governos nacionais, organizações sociais, *Think Thanks*, empreendedores sociais e corporações multinacionais como alternativa política para as “ineficiências” do Estado. Para Shiroma (2015):

A ideologia do trabalho em rede com participação do chamado Terceiro Setor envolve por slogans como democracia, cidadania, coesão social, empoderamento produz o ocultamento da destinação de recursos públicos para o privado que passa despercebida ofuscada pelo brilho sedutor do conteúdo e forma do que promete: envolvimento da sociedade civil no provimento de melhores serviços, personalizados ao contribuinte. (Shiroma, 2015, p. 69).

A partir dessas análises e pautando-se, especialmente, nas análises de Shiroma (2015; 2019), é possível depreender que a atuação da Consed e Undime nas decisões do MEC, a partir das relações que estabelecem com setores privados da sociedade civil, configura-se pela participação que o setor privado em nível nacional exerce na governança da educação, utilizando-se de *slogans* de apelo democrático,

com o suposto objetivo de tentar suprir o que esses setores denominam como “incapacidades” e “ineficiências” do Estado.

Corroborando com as discussões realizadas até o momento, outro destaque podemos dar ao Parecer CNE/CP nº 15/2018, cujo assunto se destinou a instituição da BNCC do Ensino Médio na educação brasileira. Neste, podemos observar a reafirmação de **fundamentos** já argumentados anteriormente:

Neste novo cenário mundial, reconhecer-se como parte de um contexto histórico e cultural, comunicar-se com desenvoltura, ser criativo e analítico-crítico, ao mesmo tempo que participativo e aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, entre outros tantos atributos exigidos para permanecer socialmente incluído neste mundo marcado pela complexidade crescente, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de **competências para aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida**, bem como saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuando com discernimento e responsabilidade em contextos de culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções que são exigidas cada vez com mais rapidez, conviver com o incerto e o inusitado, bem como aprender com as diferenças e com as diversidades. Tudo isso requer uma nova estratégia de ensino, **que propicie a obtenção de novos resultados contínuos e progressivos de aprendizagem**, para não ser atropelado pelo choque do futuro. (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso).

Repetidamente, as competências como definidoras da *padronização curricular avaliativa* são reiteradas com base no princípio pedagógico do “aprender a aprender”, da **aprendizagem ao longo da vida**, da possibilidade que as competências podem proporcionar mediante resultados de aprendizagem, além de ser colocada como uma ferramenta de desenvolvimento da autonomia perante ao projeto de vida. No Parecer CNE/CP nº 15/2018:

Considerar a plena existência dessa juventude em sua pluralidade implica organizar, desse modo, uma escola que acolha essa diversidade e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos, no que diz respeito a currículos, estratégias e atividades de ensino, bem como se comprometa com os resultados de aprendizagem e com o desenvolvimento de um processo no qual os estudantes, ao aprender, também **aprendam a aprender e desenvolvam sua capacidade de aprendizagem, para continuar aprendendo ao longo da vida**. Portanto, considerar a plena existência dessa juventude em sua pluralidade significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, **faculte-lhes definir seus projetos de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no

que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 11, grifo nosso).

A preparação do “vir-a-ser”, do jovem em inserção na vida adulta mediante a justificativa da disputa pelo seu *lócus* social, ou seja, para se inserir e estar adequado aos moldes da contemporaneidade, ser saudável, ético, sustentável, ao jovem que não cabe mais o espaço da infância e tampouco ainda o espaço da vida adulta, atribui-se a perspectiva de sua própria capacidade de aprendizagem a fim de que desenvolva seu próprio engajamento na construção do projeto de vida. O ser responsável de si reverbera na **estratégia da capacidade humana** que detém como **fundamento** os limites de uma formação social ancorada na flexibilização produtiva. Kuenzer (2017) ao analisar a reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/2017 afirma que o princípio da flexibilização curricular que organiza tal reforma,

[...] insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (Kuenzer, 2017, p. 337).

A denominada inovação curricular da referida reforma foi demarcada, principalmente, pela inserção dos itinerários formativos, no Art. 36 da lei, e pode ser analisada por meio da relação que estabelece com o pilar educativo **aprender a empreender** que associa o desenvolvimento humano em prol do fetiche do desenvolvimento tecnológico e organizacional na justificativa de uma formação que empreenda a própria sobrevivência financeira, psicológica e social. Em outras palavras, uma formação *psicoeducativa preparativa* da própria “sorte”.

Para Barbosa, Silva e Motta (2022) as políticas curriculares permeiam controvérsias e disputas em torno de processos formativos e, portanto, não é possível compreendê-las como neutras e tampouco como prescrições eminentemente técnicas. Nesse sentido, no campo da constituição da BNCC, observa-se o avanço do terceiro setor nas proposições formulativas desta política curricular, de tal modo que é possível identificar a atuação ativa de instituições e fundações que se apresentam como se fossem de associatividade voluntária, mas que, na realidade, são formas organizativas que remetem às formas da produção econômica, embora seja de cunho cultural (Fontes, 2010), tais como: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação

Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Telefônica Vivo. Pesquisas sobre a atuação do terceiro setor na educação, as quais enfatizam as relações de privatizações na educação, tem sido desenvolvida por autoras como Peroni e Scheibe (2018); Caetano (2023); Sandri e Silva (2019) etc. O aprofundamento de pesquisas como essas são necessárias no campo da política educacional, tendo em vista a contribuição de análises que demonstram a atuação do setor privado nas relações públicas. Por isso, reiteramos, para além das análises aqui propostas, a possibilidade de encaminhamentos analíticos nessa perspectiva.

Na BNCC do Ensino Médio observamos também premissa da formação baseada na contemporaneidade, conforme se observa:

O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às **demandas de qualidade de formação na contemporaneidade**, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os **cenários nacional e internacional**. [...] (Brasil, 2018, p. 479, grifo nosso).

A proclamada demanda para a formação da contemporaneidade é enfatizada pelo critério da expectativa presente e futura para o jovem. Os conceitos utilizados nas proposições curriculares não estão isolados da compreensão objetiva das relações sociais capitalistas. Assim, quando se atenta para o fato de as designadas aprendizagens essenciais estarem relacionadas com as demandas contemporâneas e expectativas da juventude, isso nos reporta à ênfase pela busca de uma formação que orbita em torno de uma preparação para o instável, incerto, inconstante, etc. Essa preparação, que parece estar desconectada com as formas de reprodução do capital, pode ser compreendida pelo processo de circulação do capital fictício. Ou seja,

[...] Patrocinados pela desregulamentação dos mercados e acelerados pelas tecnologias de informação e comunicação, os riscos associados às transações financeiras são desmantelados e regidos por instrumentos financeiros abertos à negociação. Graças aos fundos de pagamento e crédito, dinheiro (D) – expresso em títulos financeiros – se converte em mero objeto de especulação, utilizado com o objetivo de realizar mais-dinheiro (D'). Naturalmente, nenhum valor novo adequado pode ser criado na economia real como mais-valor. A concepção fetichista de que o capital monetário poderia se reduzir na forma de títulos e derivativos, sem conexão com a economia real, é ponto de partida para uma bolha financeira. (Dörre, 2022, p. 53).

A lógica da reprodução fetichizante do capital fictício produz também uma determinada forma de reprodução social para os sujeitos que pode ser observada pela busca de uma constituição consensual caracterizada pela formação *psicoeducativa preparativa*. Para Dörre (2022), em todas as fases do desenvolvimento capitalista, emerge um *modus operandi* característico, assim, estabelecendo relações com o autor, podemos analisar que, em certa medida, a intensificação dos fluxos do capital portador de juros ocasiona também um conjunto de relações sociais específicas orientadas à reprodução da vida a partir dos aspectos da financeirização. Para Harvey (2016) a reprodução social não diz respeito somente às habilidades de trabalho e organização dos hábitos de consumo. Pautando-se em Katz (2001), o autor analisa que a reprodução da força de trabalho, por exemplo, possui uma variedade de formas e práticas culturais que são geográfica e historicamente específicas, o que inclui “[...] todas aquelas associadas ao conhecimento e ao aprendizado, às concepções mentais do mundo, aos juízos éticos e estéticos, às relações com a natureza, aos valores e costumes morais, bem como ao senso de pertencimento que consolidam a lealdade a um lugar, uma região, um país. [...]” (Harvey, 2016, p. 180).

Na BNCC do Ensino Médio, a resposta para solucionar as tensões ocasionadas pela denominada “transformação tecnológica” (Brasil, 2018) pode ser entendida a partir do que designamos de formação *psicoeducativa preparativa*. Isso pode ser observado pela seguinte passagem:

[...] É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, **prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos**. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (Brasil, 2018, p. 473, grifo nosso).

Uma formação *psicoeducativa preparativa* faz parte dos **fundamentos** com base no desenvolvimento de atitudes e valores que, em suma, compreendem a defesa de uma **aprendizagem holística**. A ênfase na elaboração de políticas curriculares pautadas nas proposições das competências socioemocionais é constituinte desses **fundamentos** que reiteram a capacidade de ser proativo, ter autoeficácia, enfrentar desafios, ter motivação etc, ou seja, há a exacerbação de um “esforço” pessoal quase inatingível.

As proposições alicerçadas em atitudes e valores do “vir-a-ser”, do instável, daquilo que se busca e não se alcança, são observadas pelas afirmações em defesa do projeto de vida na BNCC do Ensino Médio:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, **por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida.** Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (Brasil, 2018, p. 472, grifo nosso).

A tomada de decisão por parte dos jovens, com base em atitudes e valores, pode ser relacionada à formação *psicoeducativa preparativa*, a qual se relaciona ao contexto da exacerbação financeira, ou seja, se consideramos que

[...] a acumulação e a reprodução do capitalismo financeiro só podem ser fundamentalmente estabilizadas se novos ativos e fontes de riqueza – tais como recursos naturais, propriedade pública e força de trabalho antes não utilizada – forem constantemente integrados no ciclo de capital. Privatizações, medidas de desregulamentação, cortes sociais ou até mesmo as estratégias de precarização são bons meios para se alcançar tal objetivo. (Dörre, 2022, p. 88).

Isso significa que a formação *psicoeducativa preparativa* explicitada pelas proposições das competências socioemocionais se torna um elemento planejado e intencional de conformação das consequências do *modus operandi* específico do desenvolvimento capitalista. Para Manfredi (1998), a noção de qualificação e competência possuem interfaces distintas em cada período, de tal modo que a noção de qualificação delineada por meio da definição de competência incorpora não apenas as dimensões técnico-científicas, com objetivo de orientação para a produção e organização do trabalho, desempenho de tarefas, mas também as conotações político-ideológicas valoradas pelo capital.

Com base nessas apreensões, quando analisamos as competências socioemocionais nas proposições curriculares da BNCC em todas as etapas do ensino, é possível inferir que essas representam **estratégias** e, ao mesmo tempo, **instrumentos** da expressão mais acurada de *accountability*. A defesa pela

descentralização, prestação de contas, responsabilização e transparência permeiam as proposições das políticas educacionais dos países, como o Brasil. Sabemos, até aqui, que a *padronização curricular avaliativa* tem sido utilizada para reafirmar um conjunto de orientações e diretrizes para educação que elencam determinadas capacidades, habilidades e competências a serem avaliadas pelos processos de avaliação em larga escala. Desse modo, as pressões do protagonismo juvenil, com base nas competências socioemocionais, para serem autoeficientes, autoeficazes, autoprovedores, na BNCC do Ensino Médio, por exemplo, representam também a sofisticação pela busca de parâmetros psicométricos na educação, conforme destacado pela OCDE (2021).

Afonso (2013) analisa a configuração sistêmica das avaliações nos países, especialmente a instrumentalizada pela OCDE mediante o PISA e estabelece a categoria do Estado-avaliador, definindo as suas principais fases: 1ª fase do Estado-avaliador de 1980 a 1990; 2ª fase do Estado-avaliador de 1990 a 2000; e 3ª fase denominada de Pós-Estado-avaliador. Entretanto, para o autor essas fases coexistem e podem coexistir atualmente. Com base nesse entendimento, compreendemos que as proposições oficiais que respaldam a instituição das políticas curriculares brasileiras de 1990 a 2018 perpassam a coexistência do Estado-avaliador nas suas diferentes fases e possuem alternâncias conceituais que se dissimulam como novidades, mas que na realidade, fazem parte da coexistência de princípios já existentes.

A fase Pós-Estado-avaliador, definida por Afonso (2013), propicia-nos o aprofundamento da análise relativa à formação *psicoeducativa preparativa*, tendo em vista que, segundo o autor, essa fase se caracteriza pela exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais e isto pode ser observado pelo mecanismo psicométrico avaliativo proposto pelo PISA (OCDE) a partir das competências socioemocionais. Ainda, de acordo com o autor,

Do meu ponto de vista, não podemos, portanto, contornar (ou sequer abstrair) os interesses do capitalismo, cujos pilares estruturantes assentam na desigualdade, quando se trata de perceber o que está de fato subjacente às lógicas de uniformização e standardização cultural e científica, que acabam por acontecer, ou são fortemente induzidas, em decorrência da centralidade das avaliações internacionais comparadas, das quais o PISA é hoje, certamente, o exemplo paradigmático. (Afonso, 2013, p. 277).

Afonso (2013) mediante a análise do Pós-Estado-avaliador nos alerta também sobre a tendência da estandardização curricular e maior ímpeto nos processos de privatização. Ao analisarmos as proposições da BNCC (Ensino Fundamental e Ensino Médio), observamos que as proposições dos documentos oficiais do Estado brasileiro que a instituem se correlacionam com a Ideologia do Capital Humano, na medida que, como assinalou Afonso (2013), assenta-se no pilar estruturante da desigualdade por justamente se configurarem por meio do que denominamos de *conjunção da padronização curricular avaliativa*.

CONCLUSÕES

Esta tese buscou contemplar os objetivos e problemáticas delineadas para a pesquisa. No entanto, sabemos que outras possibilidades de análise acabam por devir. Dentre essas, indicamos o aprofundamento da análise referente aos APHs na educação brasileira e a consequente agudização do setor privado nas decisões educacionais do Estado brasileiro.

A partir das análises e reflexões empreendidas para esta pesquisa, observamos que as políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro do Ensino Fundamental e Ensino Médio, do período de 1990 a 2018, possuem correlação com a Ideologia do Capital Humano. Para chegarmos nesse compêndio, utilizamos como encaminhamento analítico e metodológico as proposições dos Organismos Internacionais, a saber, UNESCO, Banco Mundial e OCDE a partir do *compromisso global* elencado pela ONU por meio dos ODM e ODS.

Verificamos nos documentos analisados dos Organismos Internacionais a preponderância dos *compromissos globais* em suas definições como elementos propositivos dos fundamentos, estratégias e instrumentos que se correlacionam à Ideologia do Capital Humano. De tal forma, encontramos as mesmas proposições imbuídas nos documentos que se referem à implementação das políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 1990 a 2018.

As categorias: aprendizagem ao longo da vida; aprendizagem holística; Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); redução da pobreza; educação primária; educação secundária; boa governança; *accountability*; capacidade humana; PISA; *ranking/ranqueamento*; competências socioemocionais e dentre outras possíveis, permitiram-nos pensar sobre a lógica do estabelecimento de currículos por resultados enquanto um projeto pedagógico de educação que se correlaciona à Ideologia do Capital Humano e, por decorrência do período selecionado, constatamos a intensificação dos propósitos neoliberais, isto é, observamos a presença incisiva de processos de privatizações, testes padronizados e medidas de responsabilização nas proposições educacionais, sendo o currículo, por meio do estabelecimento de políticas curriculares (oficiais), um articulador e afirmador desses pressupostos.

Desde 1990 com a aprovação dos PCN, DCN e, atualmente a partir de 2017 com a BNCC, é possível constatar a integralização de mais continuidade que ruptura

com essa lógica de sociedade e educação. Ao nos reportarmos a isso, definimos as categorias *padronização curricular avaliativa* como parte da síntese de um projeto pedagógico de formação para o capital. As alternâncias conceituais entre capacidade, habilidades, competências e competências socioemocionais expressam relações e correlações com os aspectos socioeconômicos, políticos e ideológicos de manutenção do *status quo* social.

Nossa intenção não é apontar um mero fatalismo a partir das análises propostas. Entendemos que a educação é uma prática que se relaciona à produção e reprodução da vida social e, portanto, existem tensionamentos e contradições desencadeados por esses processos que fazem com que essa não seja entendida de forma uníssona. É nesses tensionamentos e contradições que cabem as análises realizadas até o momento.

A análise documental demandou a condensação das classificações para que melhor distinguíssemos as correlações com a Ideologia do Capital Humano e notamos que essas possuem determinações com a realidade social que nos permitiu refletir sobre as relações reprodutivas em prol do desenvolvimento econômico e a consciência de mundo reiterada pelo domínio da expressão “ideal” das relações que fazem de uma classe a classe dominante (Marx; Engels, 2007).

As inquirições, indagações e questionamentos: “O quê?”; “Que tipos?” e “Como?” nos possibilitou a análise mais acurada do porquê os fundamentos, as estratégias e os instrumentos são importantes para a formação ideológica de uma forma particular de se pensar e reproduzir as relações sociais como uma forma universal. É por isso que as relações entre sociedade e educação precisam ser exploradas para que possamos interrogar: “Qual é o projeto pedagógico de educação a contrapelo das relações sociais vigentes?”

Enquanto ecoam algumas formas de interpretação crítica da realidade a partir, quando possível, do “[...] acesso ao conhecimento e aos bens culturais que possibilitem pensar-se e pensar o mundo.” (Evangelista; Shiroma, 2019), o processo de produção e reprodução do capital avança e intensifica contradições já existentes, ao passo que as acentua a tal ponto do lucro também se dar pela negação da produção de valor.

As crises cada vez mais intensas no sistema capitalista financeiro contemporâneo nos leva a pensar sobre as consequências desse processo para a

educação. As “novas” políticas estatais de consensualidade são produzidas em torno de *compromissos globais* e suas consequentes metas, e essas, por sua vez, relacionam-se ao processo histórico na qual estamos inseridos. Envoltos por objetivos comuns os Organismos Internacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE) são os principais responsáveis por difundirem proposições que se correlacionam com a Ideologia do Capital Humano, e essas, conforme demonstrado no trabalho, privilegiam as formas *alienadas* da produção e reprodução social.

A produção do lucro por mecanismos improdutivos, por exemplo, acarreta no acirramento dos processos de precarizações, desempregos, subempregos, terceirizações etc. A contradição intrínseca do capital entre criação e realização do valor faz com que o arrocho seja sentido e manifestado nos seres sociais que precisam vender a sua força de trabalho para a própria sobrevivência. Além disso, a contradição mencionada traz como consequência para a população mundial a redundância e a dispensabilidade dos trabalhadores produtivos que, conseqüentemente, terão desafios no que se refere a própria sobrevivência, tanto em termos físicos quanto psicológicos.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), no ano de 2022, divulgou uma pesquisa sobre os jovens brasileiros (entre 15 a 29 anos), ressaltando que “O número de jovens de 15 a 29 anos que não estudavam nem estavam ocupados chegou a 12,7 milhões em 2021, o equivalente a 25,8% deste grupo etário.”¹⁵⁶ O termo “ocupado” se refere à participação na força de trabalho. Esses dados reiteram as análises desenvolvidas no decorrer deste trabalho, uma vez que podemos constatar que, massivamente, os jovens encontrarão maiores dificuldades em termos de sobrevivência (física e psicológica) em um período em que o capital não necessita de toda a força de trabalho e a estabilidade empregatícia não será parte da realidade em que vivem.

As análises a partir da composição do Estado-finanças foram fundamentais para entendermos que este aparato assegura a possibilidade do lucro pela negação do valor, logo, há um desencadeamento da circulação do capital fictício entendido como antivalor. Pautando-nos em Harvey (2018), a produção de dívidas se torna determinações sobre a produção futura de lucro e, possivelmente, de valor. Quando,

¹⁵⁶ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35686-em-2021-pais-tinha-12-7-milhoes-de-jovens-que-nao-estudavam-nem-estavam-ocupados>. Acesso em: 27 jun. 2023.

e se a futura produção de valor for insuficiente para resgatar a dívida, há crises. Por isso, podemos interpelar a retórica: “Quantas serão as crises causadas por esse sistema e quais as consequências?”

A composição do Estado-finanças e as suas correlações com a Ideologia do Capital Humano possibilitou a compreensão das proposições educacionais que reiteram valores socioeconômicos, políticos e ideológicos em favor das necessidades do capital. Assim, no sistema capitalista financeiro contemporâneo essas necessidades se configuram pela pressão entre a busca de mais-valor, lucro por mecanismos improdutivos e amortização de dívidas no interior de seu sistema.

As correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições educacionais, em destaque para as políticas curriculares oficiais do Estado brasileiro (1990 a 2018), a partir de então, foi analisada pelo processo de dissimulação das contradições internas do sistema capitalista uma vez que elenca à educação o artifício para se alcançar prosperidade e produtividade econômica. Dissimula porque as próprias metamorfoses do capital evidenciam que a ideologia de formação enquanto critério de definição de “capital humano” para a produtividade e o discurso de suas benesses para o plano individual escamoteia problematizações sociais cruciais como o processo de produção de mais-valia e o processo de produção de lucro desvinculado da produção de valor.

Na produção de mais-valor a formação da força de trabalho é indispensável para que os donos dos meios de produção obtenham o lucro pelo trabalho excedente realizado. Para a Ideologia do Capital Humano, a relação de classe entre capital e trabalho é inexistente e faz parecer que todos somos capitalistas com taxas de lucros diferenciadas, conforme já argumentado por Harvey (2016). Por conta disso é que o discurso de “sucesso” ou “fracasso” é justificado apenas no indivíduo.

No processo de produção de lucro desvinculado da produção de valor ocorre o agravamento da primeira situação e se intensifica, ou seja, o processo de expansão do capital fictício como resposta para obtenção de lucro no curto prazo não se fundamenta na relação de produção de um novo valor, atuando apenas como direito de propriedade da produção de mais-valia anterior. Aqui podemos ver a disputa entre valor *versus* antivalor. Com base nisso, cabe-nos questionar: “Se tem ocorrido uma certa ênfase no processo de não relação com a produção de valor, como a Ideologia

do Capital Humano na educação (sentido *stricto*) passa a dispor o seu domínio social?”

Uma das possíveis respostas encontradas foi a passagem conceitual de competências para competências socioemocionais. Há um aprimoramento das proposições educacionais, com destaque para o currículo e a avaliação, cuja necessidade formativa e avaliativa expressa o instável e incerto como parâmetro daquilo que não se alcança. Por isso, a formação *psicoeducativa preparativa* se torna ainda mais relevante num período em que crises financeiras, ambientais, políticas e de outros tipos tendem a ocorrer com certa frequência. Assim, a resiliência, a benevolência, a empatia, o otimismo, a resistência ao estresse, entre outros, tornam-se características formativas do aprimoramento de uma ideologia que para manter o seu domínio aposta nas formas de controle até pelos critérios psicométricos avaliativos propostos para educação.

Aliás, isso nos remete a algumas reflexões importantes. Parece-nos que há uma tentativa de *disciplinamento das mentes* por meio do condicionamento de padrões socioemocionais, ou seja, os considerados “competentes” serão aqueles que com a capacidade psicossocial almejada pelas escalas avaliativas. Podemos fazer duas relações: 1) o padrão psicométrico avaliativo pretende ser desenvolvido pelo eixo comum das competências socioemocionais do currículo, encontradas, por exemplo na BNCC. 2) Entretanto, as escalas de “concordância” ou “não concordância”, segundo descrito pela OCDE (2021) em relação as emoções, atitudes e comportamentos não abrangem a dimensão do desenvolvimento humano em termos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Os polos descritos como comportamentos positivos ou negativos da expectativa comportamental dos “cinco grandes domínios” OCDE (2021) são proposições ideológicas de condicionamento educacional padronizativo.

Em entrevista realizada em 2017, Nancy Fraser ao ser questionada sobre as crises do capitalismo e seu posicionamento diante a “*New Left*”, ressaltou: “[...] o capitalismo, afinal, estabelece “a economia” como algo separado da cultura e da sociedade” (Fraser, 2017, p. 165). É interessante observarmos que a incapacidade (internalizada) de entendermos a conexão entre economia e cultura, no sentido amplo ou *stricto*, na sociedade capitalista, decorre de mecanismos burgueses ideológicos de

estabelecimento de formas organizacionais, sociais e políticas pautadas no processo de *alienação* dos seres humanos.

Para entender o currículo pelo estabelecimento de políticas curriculares oficiais como um projeto pedagógico de educação que condensa elementos propositivos e que, por sua vez, reiteram e reafirmam noções correlacionadas à Ideologia do Capital Humano, foi necessário estabelecer algumas reflexões a partir das relações sociais capitalistas. O recorte temporal da pesquisa nos aproximou da compreensão acerca dos processos relacionados ao sistema capitalista financeiro contemporâneo. Fazendo menção à Lapavitsas (2009), quando ressalta que a financeirização tem permitido que a ética, a moralidade e a mentalidade das finanças adentrem na vida social e individual, pudemos, em certa medida, compreender que o processo de intensificação do modo de reprodução capitalista, evidenciado, especialmente pela exacerbação financeira, requer, ao mesmo tempo, que os mecanismos burgueses ideológicos das formas organizacionais, sociais e políticas, dentre elas destacamos a educação (sentido *stricto*), uma forma específica de formação que assegure a conformação dos indivíduos. De tal modo, que as noções ideológicas de “capital humano” se aprimoram, ajustam-se ou se refinam porque as metamorfoses do capital definem, em última instância, o *modus operandi* da organização social.

Concordamos com Mézáros (2011a) quando analisa que as crises conjunturais ou periódicas se tratam, na realidade, de parte do que ele denomina de crise estrutural do capital. O autor argumenta que para que a crise estrutural se torne inteligível é necessário recorrer ao amplo quadro de referência social global que nos permita concentrar a atenção na crise do sistema do capital em sua integralidade a partir dos quatro aspectos já mencionados no trabalho: seu caráter universal; seu alcance; sua escala de tempo e seu modo. Neste trabalho, procuramos dar ênfase aos processos do sistema capitalista financeiro contemporâneo como parte de uma totalidade que afeta o complexo social global devido a sua incapacidade de lidar com contradições próprias como a produção de valor e antivalor no processo de reprodução do capital.

Essa compreensão foi crucial para reiterarmos que as noções ideológicas compreendidas pelas derivações propositivas do que se denomina de “capital humano” ocultam as consequências da crise estrutural do capital e a suas repercussões para a grande parte dos seres humanos. As análises apresentadas nos levam a refletirmos

sobre a “*indiferença temperada a ferro e fogo*”¹⁵⁷ no que diz respeito a uma formação delineada pelas proposições educacionais que se correlacionam à Ideologia do Capital Humano. Quando entendemos que as proposições educacionais, mesmo em sentido *stricto*, faz parte dos aspectos culturais da sociedade, compreendemos que os seus propósitos não estão alheios as finalidades socioeconômicas, políticas e ideológicas de um período.

Além disso, as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (1990 a 2018) fizeram-nos estabelecer também algumas aproximações com a formação de professores. As mesmas bases propositivas em torno de *compromissos globais* para a Educação Básica podem ser encontradas no âmbito da política de formação de professores. A exemplo disso, a BNC – formação inicial, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a BNC – formação continuada, Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, pautam-se nos mesmos fundamentos, estratégias e instrumentos da *padronização curricular avaliativa*.

Percebemos que as proposições educacionais, especialmente as dedicadas às proposições oficiais das políticas curriculares brasileiras (1990 a 2018), expressam o estabelecimento do currículo como um projeto pedagógico de educação que se correlaciona à Ideologia do Capital Humano. Por conseguinte, as proposições, aqui tratadas, apresentam um aprofundamento dos propósitos neoliberais que se dissimulam em proposições “inovadoras”, no entanto, quando analisadas, encontram respaldo em orientações e diretrizes comuns alicerçadas em *compromissos globais* (ODM e ODS). Essas são aperfeiçoadas, ajustadas e refinadas a partir de conceitos preexistentes no campo educacional, com o intuito de lapidar o que se denomina de **capacidade humana** aos limites formativos do capital.

Destacamos como síntese de nossa tese os elementos que nos permitiram identificar as correlações com a Ideologia do Capital Humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Ensino Médio do período de 1990 a 2018:

¹⁵⁷ Referência à música da banda Legião Urbana: Fábrica.

- 1) A aprendizagem ao longo da vida: Observamos um aprofundamento desse **fundamento** como norte da formação de capital humano, sendo aperfeiçoado para o princípio da aprendizagem holística que, por sua vez, também se baseia na proposta do aprender a aprender. Assim, a partir das proposições curriculares atuais, a exemplo da BNCC, notamos a preponderância formativa de atitudes e valores do “vir-a-ser” (Harvey, 2017), ou seja, do instável e incerto. Esses princípios formativos podem ser encontrados nas proposições do projeto de vida da reforma do Ensino Médio brasileiro definida pela Lei nº 13.415/2017.
- 2) Currículos por resultado: Verificamos que o estabelecimento curricular no país, por meio das políticas curriculares oficiais, estão alicerçadas nos processos instrumentalizadores das avaliações em larga escala (PISA; SAEB e ENEM).
- 3) *A padronização curricular avaliativa*: Constatamos um aprofundamento nas proposições curriculares expressos ainda nos PCN e DCN, na década de 1990, cuja ênfase estava pautada nas primícias dos processos de *accountability* no Brasil e que se intensificam na BNCC (2017 e 2018) mediante o aperfeiçoamento dos **fundamentos** (aprendizagem ao longo da vida + aprender a aprender + aprendizagem holística + EDS); das **estratégias** (deslocamento da ênfase na educação primária (ODM) para a educação secundária (ODS); a reafirmação da educação para a redução da pobreza; e um aprimoramento conceitual em torno da passagem orientativa e diretiva da escolaridade para aprendizagem); dos **instrumentos** (PISA – com o aprofundamento de medição com base em escala psicométrica avaliativa; SAEB e ENEM).
- 4) *Formação psicoeducativa preparativa*: A formação pautada em competências socioemocionais integra a noção de uma preparação com base na especialização flexível (Harvey, 2017), isto é, uma necessidade formativa do capital que se contrapõem à rigidez do processo Taylorista/Fordista e se baseia no processo da flexibilização da produção.

Salientamos que esse conjunto propositivo de fundamentos, estratégias e instrumentos fazem parte do movimento histórico e estão envoltos por conflitos e

contradições. Por fim, mas sem a intenção de esgotar as análises aqui propostas, ressaltamos que as conclusões apresentadas não significam um determinismo histórico, pois entendemos que uma posição de “luta anticapitalista”, como Harvey (2016) definiu, é o movimento de confronto necessário ao que procuramos evidenciar ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS:

Afonso, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr./jun., p. 267-284, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Afonso, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, 2016. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/148/251>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Aguiar, Márcia Ângela da Silva. A política educacional no Brasil e o papel do Conselho Nacional de Educação: uma questão polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 42, p. 70 – 82, 1992.

Aguiar, Márcia Ângela da Silva. O Conselho Nacional de Secretários na reforma educacional do governo FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 72-89, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/B6z7T955fszNyJs6xcbxmTM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Amâncio, Nivânia Menezes. **O “novo” ensino médio consubstanciado na Lei 13.415/17 e na BNCC: o prenúncio de uma tragédia anunciada**. 2022. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/68222>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Andrade, Patrick Rodrigues; Marques, Rosa Maria. O capital como “antivalor”: considerações sobre a mercadoria-capital e o fetiche-perfeito. **REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA**. v. 1 n. 46. p. 34 – 53, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/244>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Antunes, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

Antunes, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei; ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 11 – 23.

Banco Mundial. **INVESTIR EM CAPITAL HUMANO PARA UMA RECUPERAÇÃO RESILIENTE: o papel das finanças públicas**. Washington, DC, 2021. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/645151d293d8fa76526707fba3f4cd14-0140022021/original/Financing-Paper-Deck-PO.pptx>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Banco Mundial. **O Estado num mundo em constante transformação**. Washington, DC, 1997.

Banco Mundial. **Um Ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, DC, 2017b.

Barbosa, Renata Peres; Silva, Monica Ribeiro da; Motta, Lucas Gabriel. A BNCC Do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12745>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Bastos, Carlos Pinkusfeld; Mattos, Fernando Augusto Mansor de. Crise subprime nos Estados Unidos: a reação do setor público e o impacto sobre o emprego. **Revista tempo do mundo**, v. 3, n. 2, p. 171-207, abr./2011. Disponível em: https://www.excedente.org/wp-content/uploads/2014/10/120822_rtmv3_portugues02_cap8.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

Becker, Gary S. **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3rd ed. United States of America: The National Bureau of Economic Research, 1993.

Becker, Gary S.; Tomes, Nigel. Human Capital and the rise and fall of families. *In*: **Human capital**: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3rd ed. United States of America: The National Bureau of Economic Research, 1993, p. 257 – 298.

Bonamino, Alícia; Franco, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 101-132, novembro, 1999.

Brasil. **Caderno temático do programa de governo**: Uma escola do tamanho do Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 24/2004**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2004. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN242004.pdf?query=Normas%20estaduais. Acesso em: 26 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/1998**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00498.pdf?query=FUNDAMENTAL. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO, Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. EMENTA. Brasília/DF: Conselho Pleno, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2018**. EMENTA. Brasília/DF: Conselho Pleno, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 2/1998**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3/1998**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**. EMENTA. Brasília/DF: Conselho Pleno, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4/2018**. EMENTA. Brasília/DF: Conselho Pleno, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7/2010**. EMENTA. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 3 fev. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 abr. 2023.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 28 abr. 2023.

Brasil. **Decreto nº 2.264/1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D2264.htm#:~:text=DECRETO%20N%202.264%2C%20DE%2027%20DE%20JUNHO%20DE%201997.&text=Texto%20para%20impress%C3%A3o.,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

Brasil. **Emenda Constitucional n.º 14/1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 21 de ar. 2023

Brasil. **Emenda Constitucional nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 7 fev. 2023.

Brasil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2023.

Brasil. **Lei nº 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 4 fev. 2023.

Brasil. **Lei n.º 9.424/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Lei nº 11.096/2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

Brasil. **Lei nº 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Lei nº 13.415 de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação... Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Lei nº 14.113/2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

Brasil. **Medida Provisória nº 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: INEP, 1997.

Brasil. **Mobilização social e política pela Educação para Todos**. Brasília: MEC/INEP/CIBEC, 1997.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. MEC. **Portaria nº 931/2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>. Acesso em: 21 abr. 2023

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

Brasil. **Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

Brettas, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

Caetano, Maria Raquel. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Caetano, Maria Raquel; Mendes, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75939, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75939>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Canário, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui, (Org). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 189-207.

Carcanholo, Marcelo Dias. A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx. **Pesquisa & Debate**, SP, v. 9, n. 2, v 14, p. 17-43, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11757>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Carcanholo, Marcelo Dias. O atual resgate crítico da teoria marxista da dependência. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100011>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e Privatização: Uma relação possível na gestão da educação básica pública?** 1ª ed. Maringá: Eduem, 2020.

Castelo, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, v. 11, n. 13, p. 119-138, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562/5499>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Chesnais, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François. **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-68.

Chomsky, Noam. **Quem manda no mundo?** 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2017.

Congresso Nacional. Glossário de termos legislativos. **Parecer de comissão**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/parecer-de-comissao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Congresso Nacional. Glossário de termos legislativos. **Resolução**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo/-/legislativo/termo/resolucao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Dal Rosso, Sadi. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

Deitos, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 394 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/334855>. Acesso em: 26 abr. 2023.

Dourado, Luiz Fernandes. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Dörre, Klaus. **Teorema da expropriação capitalista**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

Duarte, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Duménil, Gérard.; Lévy, Dominique. O neoliberalismo sob a hegemonia norteamericana. *In*: Chesnais, François. **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 85 – 108.

Eagleton, Terry. **IDEOLOGIA: Uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

Engels, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Evangelista, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima; RODRIGUES, Dorielson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

Evangelista, Olinda; Shiroma, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <http://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 28 abr. 2023.

Fattorelli, Maria Lucia. **Auditoria Cidadã da Dívida Pública: Experiências e Métodos**. Brasília: Inove Editora, 2013.

Fatorelli, Maria Lucia. 200 anos de Sistema da Dívida no Brasil. **Monitor Mercantil**, 2022. Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/200-anos-de-sistema-da-divida-no-brasil/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

Figueiredo, Ireni Marilene Zago. A articulação entre a reforma econômica e a reforma educacional com a sustentação do mito da educação e da ideologia da globalização. *In*: Deitos, Roberto Antonio; Rodrigues, Rosa M. (Org.) **Estado, Desenvolvimento, Democracia & Políticas Sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 105 – 120.

Figueiredo, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. 1ª ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

Filgueiras, Luiz. Padrão de reprodução do capital e capitalismo dependente no Brasil atual. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 84, p. 519-534, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000300006>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Fontes, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

Fraser, Nancy. Para uma crítica das crises do capitalismo: Entrevista com Nancy Fraser. **Perspectivas**, São Paulo, v. 49, p. 161-185, jan./jun. 2017.

Freitas, Luiz Carlos de. **A Reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Friedman, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 1ª ed. [5. Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

Frigotto, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

Gonçalves, Amanda M. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021.

Graham, Mark; Anwar, Mohammad Amir. Trabalho digital. *In*: NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei; Antunes, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 47-58.

Gramsci, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Botafogo, RJ: Editora civilização Brasileira S.A, 1982.

Harvey, David. A recusa de Marx da teoria do valor. Trad.: Carine Botelho Previatti. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 22, n. 1, p. 257-264, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/145931/140884>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Harvey, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: 2016.

Harvey, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

Harvey, David. **Condição pós-moderna**. 26ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

Harvey, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Harvey, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

Harvey, David. **Os limites do capital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

Harvey, David. **Os sentidos do mundo: textos essenciais**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

Harvey, David. **Spaces of Global Capitalism: a theory of uneven geographical development**. Third edition. UK: Verso books, 2019.

Hilferding, Rudolf. **O capital financeiro**. 1ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

INEP. **Matrizes e Escalas**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 9 fev. 2023.

Katz, Cindi. Vagabond Capitalism and the Necessity of Social Reproduction. **Antipode**, v. 33, n. 4, 2001, p. 709-728. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227494412_Vagabond_Capitalism_and_the_Necessity_of_Social_Reproduction. Acesso em: 21 abr. 2023

Kosik, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Kuenzer, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Lapavitsas, Costas. Financialised Capitalism: Crisis and Financial Expropriation. **Historical Materialism**, v. 17, n. 2, p. 114-148, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/156920609X436153>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Leher, Roberto. A educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: notas sobre o método. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, 2016, p. 10-23. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pea/issue/view/9566>. Acesso em: 21 abr. 2023

Lenin, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

Libâneo, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

Libâneo, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023

Luxemburgo, Rosa. **A acumulação do capital**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

Manfredi, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>. Acesso em: 21 abr. 2023

Marques, Rosa Maria. O lugar das políticas sociais no capitalismo contemporâneo. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 7, n. 2, p. 7-21, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/10517>. Acesso em: 21 abr. 2023

Marrana, Rui Miguel. O lobbying: origem, desenvolvimento e perspectivas. **Revista Direito Lusíada**, Portugal, v. 2, n. 12, p. 277-297, 2014. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/1693/1/LD_12_11.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023

Martins, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, mar./2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100004>. Acesso em: 21 abr. 2023

Marx, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Marx, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

Marx, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 34ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Marx, Karl; Engels, F. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

Mészáros, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

Mészáros, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Mészáros, István. **A teoria da alienação em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

Mészáros, István. **Estrutura social e formas de consciência II**: A dialética da estrutura e da história. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

Mészáros, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

Mészáros, István. **O poder da ideologia**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

Mészáros, István. **Para além do Leviatã**: crítica do Estado. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

Meta, Chiara. Educação. *In*: Liguori, Guido; Voza, Pasquali (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

Millet, Damien; Toussaint, Éric. **50 perguntas 50 respostas**: sobre a dívida do FMI e o Banco Mundial. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

Moraes, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-168.

Motta, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo.** 379f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000686666&local_base=UFR01#.ZELkYXbMK3A. Acesso em: 21 abr. 2023

Neves, Rosa Maria Corrêa; Piccinini, Cláudia Lino. CRÍTICA DO IMPERIALISMO E DA REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EVIDÊNCIA HISTÓRICA DA IMPOSSIBILIDADE DA LUTA PELA EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA DESDE A ESCOLA DO ESTADO. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n.1, p. 184-206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008/16028>. Acesso em: 21 abr. 2023

Nogara Junior, Gilberto. **A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil.** 172f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216087/PEED1494-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2023

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais.** São Paulo: Fundação Santillana, 2015a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Are the New Millennium Learners Making the Grade?** Technology use and Educational performance in Pisa. Paris: OECD, 2010. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/are-the-new-millennium-learners-making-the-grade_9789264076044-en. Acesso em: 24 abr. 23.

OECD. **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills**, Paris: OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm>. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Can we still Achieve the Millennium Development Goals?** From Costs to Policies, Development Centre Studies. Paris: OECD, 2012. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/development/can-we-still-achieve-the-millennium-development-goals_9789264173248-en. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Competencias en Iberoamérica: análisis de PISA 2015.** São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/competencias-na-ibero-america-espanhol/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Development Co-operation:** 2002 report. Paris: OECD, 2003b. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/development/development-co-operation-report-2002_dcr-2002-en. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Measuring Student Knowledge and Skills:** The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD, 2000. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-student-knowledge-and-skills_9789264181564-en. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Millennium Development Goals:** Progress during the 1990s. Paris: OECD, 2003a. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/development/development-co-operation-report-2002/special-module_dcr-2002-8-en. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **PISA 2012 Results:** What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics. Paris: OECD, 2013. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i-revised-edition-february-2014_9789264208780-en. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Skills for Social Progress:** the power of social and emotional skills. Paris: OECD, 2015b. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.ht>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **Social and Emotional Skills:** Well-being, Connectedness and Success. Paris: OECD, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/>. Acesso em: 24 abr. 2023

OECD. **Working and Learning Together:** rethinking human resource policies for schools. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/working-and-learning-together-b7aaf050-en.htm>. Acesso em: 24 abr. 2023.

OECD. **PISA 2012 Results:** Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed. Paris: OECD, 2013. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-excellence-through-equity-volume-ii_9789264201132-en. Acesso em: 24 abr. 2023.

Oliveira, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente:** a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

ONU. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – 4** Educação de qualidade. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OXFAM. **A Desigualdade Mata:** A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. Reino Unido: Oxfam House, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

Papadopoulos, George S. Aprender para o século XXI. *In:* DELORS, Jaques (Org.). **A educação para o século XXI:** questões e perspectivas. 1ª ed. Porto Alegre; Artmed, 2005, p. 19-34.

Pereira, João Márcio Mendes. Banco Mundial concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 391-419, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752012000100018>. Acesso em: 21 abr. 2023

Pereira, João Márcio Mendes. Continuidade, Ruptura ou Reciclagem? Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 461-498, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201550>. Acesso em: 21 abr. 2023

Peroni, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 387-392, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Ramos, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 1ª ed. São Paulo: Cortez: 2001.

Ravitch, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Ravitch, Diane. **The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining Education.** Expanded Edition. New York: Basic Books, 2016.

Reis, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014).** 225 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14796>. Acesso em: 26 abr. 2023.

Ribeiro, Flávia Moreira. **A caracterização político-pedagógica da base nacional comum curricular: a política curricular no contexto da formação para o capital.** 86f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4093>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Sandri, Simone; Silva, Monica Ribeiro da. O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO PARA O ENSINO MÉDIO: DECORRÊNCIAS DO IMBRICAMENTO ENTRE PÚBLICO E PRIVADO. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13844>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Santos, Milena da Silva. **MÉSZÁROS: DEFEITOS ESTRUTURAIS DE CONTROLE DO CAPITAL E ESTADO.** Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Programa de pós-graduação em Serviço Social. Natal, RN, 2021.

Saviani, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out./2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Acesso em: 21 abr. 2023

Saviani, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 21 abr. 2023

Schultz, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

Schultz, Theodore W. **Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Sforni, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623645965>. Acesso em: 21 abr. 2023

Shiroma, Eneida Oto. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, p. 57-79, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9594>. Acesso em: 21 abr. 2023

Shiroma, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 5, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 21 abr. 2023

Shiroma, Eneida Oto; Evangelista, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-80.

Shiroma, Eneida Oto; Michels, Maria Helena; Evangelista, Olinda; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: Evangelista, Olinda; Seki, Allan Kenji. **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**, 2017, p. 17-58.

Shiroma, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia Marcondes; Evangelista, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Shiroma, Eneida Oto; Zanardini, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693-714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Silva, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia**. 189f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2006. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/366216>. Acesso em: 21 abr. 2023

Singer, André. **Dependent bourgeois revolution and Brazilian political model**. SciELO Preprints, 1971-2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3544>. Acesso em: 15 abr. 2023

Stiglitz, Joseph. **Povo, poder e lucro: Capitalismo progressista para uma era de descontentamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020.

Tavares, José Newton Tomazzoni. **A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental: Os PCNs**. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2002. Disponível em:
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_TavaresJN_1.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023

Tedesco, Juan Carlos. Tendências atuais das Reformas Educacionais. *In*: Delors, Jaques (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. 1ª ed. Porto Alegre; Artmed, 2005, p. 59-65.

Thiesen, Juarez da Silva. Atuação e alinhamentos do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED com movimentos pela internacionalização da educação. **Cadernos de Educação**, n. 3, jan./jun, p. 175-192, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/18252>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Tonet, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

Toussaint, Éric. **História Crítica do Banco Mundial**. 1ª ed. Porto Alegre: Movimento, 2020.

Trevisan, Ana Lúcia. **A política cambial brasileira durante a vigência do acordo de Bretton Woods**. 163f. Dissertação (Mestrado em Economia), Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas. Porto Alegre, 2004. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5473>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável: um roteiro**. Paris, FR: UNESCO, 2021. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNESCO. **Issues and trends in Education for Sustainable Development**. Paris, FR: UNESCO, 2018. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261954>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNESCO. **LEARNING THROUGHOUT LIFE: challenges for the twenty-first century**. Paris, FR: UNESCO, 2002. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127540>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNESCO. **LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO REGIONAL DE INDICADORES EDUCATIVOS 2000-2003**. Santiago, Chile: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146402>. Acesso em: 21 abr. 2023.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

UNESCO. **Sharing, learning, leading: the E-9 and SDG 4**. Paris, FR: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/node/2313>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNESCO/PRELAC. Uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**. Santiago do Chile, ano 1, n.0, p. 1 – 103, ago./ 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293> por. Acesso em: 11 maio 2022.

UNESCO-UNEVOC. **Innovation in TVET**. Alemanha: UNESCO-UNEVOC, 2019. Disponível em: <https://unevoc.unesco.org/home/UNEVOC+Publications/lang=en/akt=detail/qs=6273>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNESCO-UNEVOC. **Unesco TVET strategy 2016-2021: Report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference**. Alemanha: UNESCO-UNEVOC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243932>. Acesso em: 21 abr. 2023

UNITED STATES GENERAL ACCOUNTING OFFICE (GAO). **Human Capital: Managing Human Capital in the 21st Century**. Columbia, USA: GAO, 2000. Disponível em: <https://www.gao.gov/leading-practices-human-capital-management>. Acesso em: 21 abr. 2023

Williamson, John. Depois do Consenso de Washington: Uma Agenda para Reforma Econômica na América Latina. **Uma palestra para ser apresentada à FAAP**, em São Paulo, 25 de agosto de 2003. Disponível em: <https://www.piie.com/publications/papers/williamson0803.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

World Bank. **Atlas of Millenium Development Goals: Building a better world**. Washington, DC, 2005. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/39f1845c-67fc-52cb-b54e-288b7722d01b>. Acesso em: 21 abr. 2023

World Bank. **Development Goals in an Era of Demographic Change**. Washington, DC, 2016. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/782531467993458394/development-goals-in-an-era-of-demographic-change>. Acesso em: 21 abr. 2023

World Bank. **Governance and the Law**. Washington, DC, 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0950-7>. Acesso em: 25 jun. 2023.

World Bank. **LEARNING: to realize education promise.** Washington, DC, 2018a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>. Acesso em: 21 abr. 2023.

World Bank. **The changing nature of work.** Washington, DC, 2019. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019>. Acesso em: 21 abr. 2023

World Bank. **The Human Capital Project.** Washington, DC, 2018b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>. Acesso em: 21 abr. 2023

World Bank. **VOICE AND ACCOUNTABILITY IN TRANSFER PROGRAMS IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN.** Washington, DC, 2005. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/645f8536-6c5c-5d39-ba21-c145e4396afd>. Acesso em: 21 abr. 2023.

World Bank. **World Development Report 2004.** Washington, DC, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1596/082135468X_Chapter3. Acesso em: 21 abr. 2023.

World Bank. **Improving the Odds of Achieving the MDGs.** Washington, DC, 2011. Disponível em: . Acesso em: 21 abr. 2023.

Zanardini, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** 208f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91269/250190.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2023.

ANEXOS

Anexo 1 - DESCRIPTION OF THE SKILLS INCLUDED IN THE OECD'S STUDY ON SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS

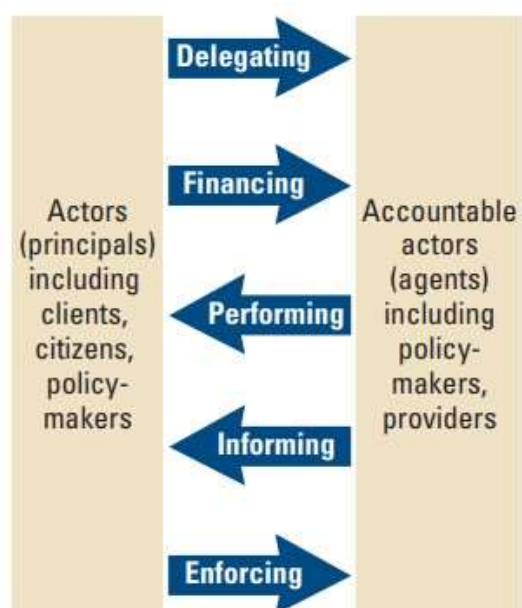
"BIG FIVE" DOMAINS	SKILLS	DESCRIPTION	BEHAVIOURAL EXAMPLES
TASK PERFORMANCE (Conscientiousness)	ACHIEVEMENT ORIENTATION	Setting high standards for oneself and working hard to meet them.	Enjoys reaching a high level of mastery in some activity. Opposite: uninterested in career development.
	RESPONSIBILITY	Able to honor commitments and be punctual and reliable.	Arrives on time for appointments, gets chores done right away. Opposite: doesn't follow through on agreements/promises.
	SELF-CONTROL	Able to avoid distractions and focus attention on the current task in order to achieve personal goals.	Doesn't rush into things, is cautious and risk averse. Opposite: is prone to impulsive shopping or binge drinking.
	PERSISTENCE	Persevering in tasks and activities until they get done.	Finishes homework projects or work once started. Opposite: Gives up easily when confronted with obstacles/ distractions.
EMOTION REGULATION (Emotional stability)	STRESS RESISTANCE	Effectiveness in modulating anxiety and able to calmly solve problems (is relaxed, handles stress well).	Is relaxed most of the time, performs well in high-pressure situations. Opposite: worries about things, difficulties sleeping.
	OPTIMISM	Positive and optimistic expectations for self and life in general.	Generally, in good mood. Opposite: often feels sad, tends to feel insecure.
	EMOTIONAL CONTROL	Effective strategies for regulating temper, anger and irritation in the face of frustrations.	Controls emotions in situations of conflict. Opposite: gets upset easily; is moody.
COLLABORATION (Agreeableness)	EMPATHY	Kindness and caring for others and their well-being that leads to valuing and investing in closer relationships.	Consoles a friend who is upset, sympathizes with the homeless. Opposite: Tends to disregard other person's feelings.
	TRUST	Assuming that others generally have good intentions and forgiving those who have done wrong.	Lends things to people, avoids being harsh or judgmental. Opposite: is suspicious of people's intentions.
	COOPERATION	Living in harmony with others and valuing interconnectedness among all people.	Finds it easy to get along with people, respects decisions made by a group. Opposite: Has a sharp tongue, is not prone to compromises.

Fonte: OECD (2017, p. 8).

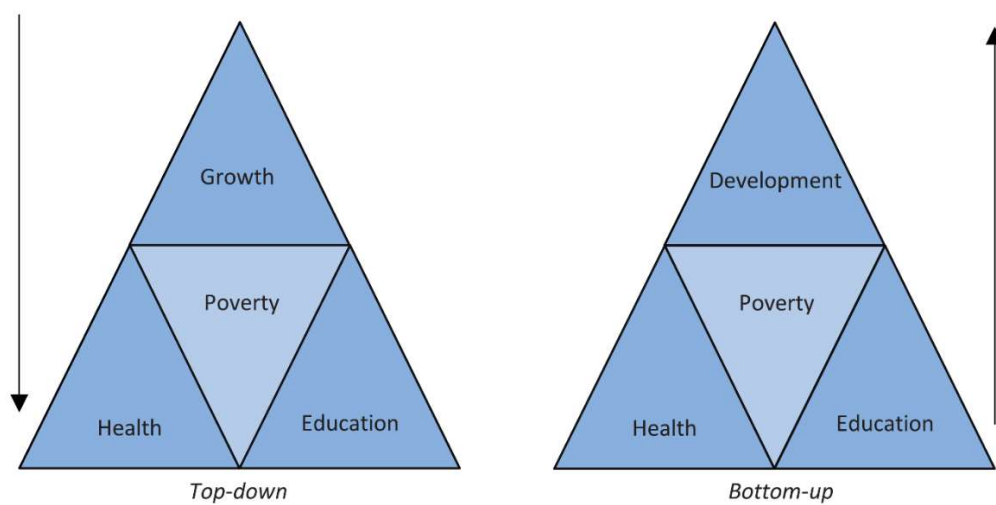
Anexo 2 – DESCRIPTION OF THE SKILLS INCLUDED IN THE OECD'S STUDY ON SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS

"BIG FIVE" DOMAINS	SKILLS	DESCRIPTION	BEHAVIOURAL EXAMPLES
OPEN-MINDEDNESS (Openness to experience)	CURIOSITY	Interest in ideas and love of learning, understanding and intellectual exploration; an inquisitive mindset.	Likes to read books, to travel to new destinations. Opposite: dislikes change, is not interested in exploring new products.
	TOLERANCE	Is open to different points of view, values diversity, is appreciative of foreign people and cultures.	Have friends from different backgrounds. Opposite: dislikes foreigners.
	CREATIVITY	Generating novel ways to do or think about things through exploring, learning from failure, insight and vision.	Has original insights, is good at the arts. Opposite: seldom daydreams, dresses conventionally.
ENGAGEMENT WITH OTHERS (Extraversion)	SOCIABILITY	Able to approach others, both friends and strangers, initiating and maintaining social connections.	Skilled at teamwork, good at public speaking. Opposite: avoids large groups, prefers one-to-one communication.
	ASSERTIVENESS	Able to confidently voice opinions, needs, and feelings, and exert social influence.	Takes charge in a class or team. Opposite: waits for others to lead the way, keeps quiet when disagrees with others.
	ENERGY	Approaching daily life with energy, excitement and spontaneity.	Is always busy; works long hours. Opposite: gets tired easily.
COMPOUND SKILLS	SELF-EFFICACY	The strength of individuals' beliefs in their ability to execute tasks and achieve goals.	Remains calm when facing unexpected events. Opposite: avoids challenging situations.
	CRITICAL THINKING INDEPENDENCE	The ability to evaluate information and interpret it through independent and unconstrained analysis.	Good at solving problems, at ease in new and unknown situations. Opposite: dependent on others' guidance.
	SELF-REFLECTION METACOGNITION	Awareness of inner processes and subjective experiences, such as thoughts and feelings, and the ability to reflect on and articulate such experiences.	Good exam preparation strategies, able to master skills more effectively. Opposite: over- or under-estimates time needed for exam preparation or project completion.

Fonte: OECD (2017, p. 9).

Anexo 3 – THE ACCOUNTABILITY RELATIONS

Fonte: World Bank (2003, p. 47).

Anexo 4 - ABORDAGEM TOP-DOWN E BOTTOM-UP

Fonte: OECD (2012, p. 13).