

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL

Josélia Schwanka Salomé

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP
Joselia.salome@utp.br

Neuzita de Paula Soares

Universidade Estadual Paulista – UNESP
neudepaula@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma análise das diretrizes do Banco Mundial para a consolidação de políticas educacionais no Brasil. De modo mais preciso, retoma alguns aspectos históricos internacionais que sedimentaram a implementação do neoliberalismo na educação tal como se configura na atualidade. Aponta que a educação posta a serviço do mercado apresenta-se reduzida ao ensino de rudimentos para servir ao capital materializando as proposições do Banco construídas no transcorrer da história educacional brasileira.

Palavras-chave: Banco Mundial; Políticas Públicas para a Educação; Educação Básica.

Abstract

This article presents an analysis of the World Bank guidelines for the consolidation of educational policies in Brazil. More precisely, it takes up some historical international aspects that have cemented the implementation of neoliberalism in education as it is today. It points out that the education put at the service of the market is reduced to the teaching of rudiments to serve the capital materializing the Bank's proposals built in the course of the Brazilian educational history.

Keywords: World Bank; Public Policies for Education; Basic education.



Introdução

A questão central a ser tratada neste texto desenvolve-se em torno das diretrizes do Banco Mundial para a consolidação de políticas educacionais no Brasil. Ao longo das décadas, o Banco Mundial tomou uma série de iniciativas e pautou governos no sentido de direcionar as políticas de Educação Básica de acordo com suas intencionalidades e o projeto educativo do capital.

Para compreender a trajetória das políticas brasileiras é necessário retomar alguns aspectos históricos internacionais que sedimentaram a implementação do neoliberalismo na educação tal como se configura na atualidade.

Iniciamos com um breve histórico da atuação do Banco Mundial no campo internacional da educação e em seguida a análise das diretrizes no âmbito da educação visando para a compreensão dos modos como as políticas públicas geram e são geradas a partir de interesses individuais ou de pequenos grupos cujos atores são definidores das políticas educacionais para o Brasil.

As Políticas Educacionais Brasileiras: Um Resgate Histórico

No cenário internacional, em 1944, durante Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, a Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos implanta-se o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) com objetivo de contribuir com a reconstrução dos países europeus, garantir o crescimento econômico, a estabilidade dos mesmos e consolidar a soberania norte-americana.

Segundo Monlevade e Silva (2000, p. 72):

“A Conferência¹ de Bretton Woods marcou uma mudança no eixo político-econômico mundial e a afirmação da hegemonia do centro financeiro de Wall Street. Os Estados Unidos não apenas tinham as credenciais econômicas e militares, mas também a capacidade e a necessidade de imprimir a direção política da nova situação”.

¹ Conferência de Estados ocorrida em 1944 nos Estados Unidos, que contou com a participação de 44 nações aliadas, com o propósito de estabelecer os novos marcos de regulação monetária e financeira internacional, após o fim da Segunda Grande Guerra. No bojo das decisões tomadas no evento, surgem duas organizações hoje consideradas emblemáticas do referido encontro: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), uma das instituições que compõem o Grupo Banco Mundial, e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (Bastos, 2014).

Nesse momento, a principal estratégia era conceder empréstimos em longo prazo. Mais tarde, na década de 1950, passa-se a oferecer assistência econômica, política e militar para os países em desenvolvimento, sobretudo aos da América Latina, visando fortalecer o poder do bloco capitalista, contra a antiga União Soviética. No que diz respeito ao Brasil, Silva (2003) nos esclarece que o referido Banco

“[...] estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento”. (Silva, 2003, p. 285)

Em 1960 o Banco Mundial comandado por Robert Macnamara defendia a necessidade de criar estratégias para seu controle e se dá início a política de combate à pobreza a partir do crescimento econômico e o fomento a financiamentos na agricultura e setores sociais.

“No final da década de 60, o banco irá somar às metas puramente quantitativas que caracterizavam os projetos econômicos alguns objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social. Nessa ótica partia-se do princípio de que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas mais pobres nos benefícios de desenvolvimento. Com base nesta conclusão, o banco passa a financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no terceiro mundo”. (Fonseca, 2010, p. 159)

Desenvolver políticas de atendimento às demandas sociais foi uma estratégia para conter o risco de revoltas das camadas excluídas, uma ameaça eminente à estabilidade econômica e crescimento do capital. A pobreza aumentava significativamente e, na ótica do Banco, o conceito de desenvolvimento como crescimento econômico não atingia as populações que não dispunham de recursos financeiros. A estratégia encontrada foi atuar com essa população por meio de políticas sociais e educacionais.

“Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da



população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político”. (McNamara, 1973 p. 1070)

Importante refletir a concepção de pobreza na perspectiva do Banco Mundial que é a “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo” (Banco Mundial, 2010, p. 27) nesse sentido, o padrão de vida mínimo é compreendido como capacidade de consumo do ponto de vista nutricional e outras necessidades “básicas” da vida cotidiana. O termo incapacidade está relacionado ao indivíduo querer e ter condições técnicas para desenvolver capacidades laborais para ingressar no mercado, não tem autonomia para gerenciar a vida e são incapazes de competir com os outros.

A questão da pobreza, na lógica do Banco Mundial, está vinculada ao capital humano, segundo a qual o aumento dos níveis educacionais dos trabalhadores desenvolve um conjunto de habilidades e conhecimentos que os coloca num patamar diferenciado de produtividade, o que gera competitividade, logo, os melhores profissionais têm maiores rendas por uma questão de mérito. Os economistas designam capital humano como “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos” (Laval, 2004, p. 25).

Em matéria veiculada pela Folha de Pernambuco em agosto de 2017 Jim Yong Kim, atual presidente do Banco Mundial, afirmou que o Banco tem a intenção de construir um ranking de educação e saúde para países em desenvolvimento. Nas palavras dele:

“Nesse sentido, as prioridades do banco deverão ser o investimento em capital humano, como avanços na saúde e na educação, em vez de infraestrutura, como fazia no passado.” [Ele deu como exemplo o caso da China, que usou seu primeiro empréstimo no Banco Mundial para melhorar a educação e depois se tornou um gigante econômico]. Não sabemos como será a economia do futuro, mas podemos assumir que os novos empregos a serem inventados vão depender de altos níveis de educação’, disse Yong Kim. ‘Mas se hoje você for uma criança malnutrida na Índia ou no Paquistão, vai ter enormes dificuldades para trabalhar nessa economia”. (Folha de Pernambuco, 2018)

Em síntese, a teoria do capital humano apregoa que o maior investimento na educação torna o indivíduo mais competente para concorrer no mercado de trabalho e que sua escolarização pode garantir uma melhor posição na sociedade ou uma mobilidade social, responsabilizando o indivíduo pela sua condição social, base do discurso meritocrático. Desconsiderando a constituição histórica da pobreza e os

fatores que a produzem “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (Schultz, 1971, p. 33).

Sob essa lógica, as recomendações do Banco são no sentido de estancar a pobreza por meio de políticas compensatórias que afastem a possibilidade de mobilização e revoltas, mas que, ao mesmo tempo, também promovam o ingresso de alguns poucos no mercado, na condição de subemprego ou empregos rentáveis para justificar a meritocracia.

Segundo Laval (2004) a concepção do capital humano fez sucesso teve boa repercussão junto aos organismos internacionais e governos ocidentais por justificar economicamente as despesas educativas.

“Se a despesa educativa é, de início, destinada à formação de um capital humano, a questão que se coloca é, com efeito, saber quem deve pagar, quem deve definir os conteúdos, quem deverá ser o mestre-de-obras dessa formação. Em função dos ganhos esperados, o financiamento deve ser repartido entre o Estado, a empresa e o indivíduo”. (Laval, 2004, p. 27)

A diretriz do Banco Mundial de investir em políticas para estancar a pobreza ganha estratégias diferentes em cada momento histórico e necessidade do capital, ora para dirimir possíveis conflitos ocasionados pela pobreza extrema, ora para melhorar a qualidade da mão de obra e, por não serem antagônicos, os dois movimentos coexistem. De acordo com Fonseca (2014), a decisão de investir no setor social se baseou em prognósticos internacionais que apregoavam um crescimento acelerado da pobreza, o que causaria tensões sociais nos países mais pobres, com riscos de instabilidade dos mais desenvolvidos. Ganha força o discurso ideológico da atenção especial às crianças e mulheres pobres por meio de projetos de erradicação da miséria e do analfabetismo desenvolvidos em parcerias público-privadas e ações de voluntariado.

“Por essa razão, o Banco e outras agências internacionais de fomento passaram a destinar créditos para o desenvolvimento do setor social (incluindo educação, saúde e desenvolvimento rural) visando a atingir determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos emergenciais ou de risco”. (Fonseca, 2014, p. 98)

No início de 1970, o Banco Mundial é estruturado por meio de um processo de



diversificação setorial de empréstimos como consequência das transformações ocorridas na economia mundial. O objetivo foi de promover reestruturações em países cuja economia era incompatível com as necessidades do capital, disponibilizando empréstimos que exigiam como contrapartida reformas e ajustes estruturais. Com efeito o Banco passa a utilizar mecanismos de monitoramento das intervenções estabelecidas nos acordos e empréstimos.

O BIRD passa a ser um dos principais mecanismos de propagação ideológica e política e, junto com o FMI, assume o papel estratégico, em nome de credores internacionais, de orientar as reestruturações e garantir políticas de reajuste econômico dos países em desenvolvimento.

A estratégia de investimentos em programas sociais para conter as massas populacionais empobrecidas passa a ser questionada porque ocasiona aumento de gastos públicos e a necessidade de ajustes fiscais.

“Dentro dessa conjuntura, o Banco Mundial apresentava-se como a Instituição que possuía os instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. O princípio básico concebido é que todo o investimento na educação é rentável, mas também se reconhece que os recursos são escassos. Portanto, como se distribuem esses recursos financeiros e que resultados os justificam foram colocados na primeira ordem”. (Monlevade & Silva, 2000, p. 77)

Com a crise econômica de ordem mundial, a análise de que os gastos sociais fragilizavam o Estado leva à transição dos postulados liberais do Estado de bem-estar social para o Estado mínimo ou neoliberal. As interferências diretas na área da Educação passam a ser uma das principais estratégias do Banco, pois a educação básica é compreendida como uma ferramenta para o crescimento econômico. Ganham destaque as orientações de ajustes e reformas, aprofundadas na década seguinte.

No caso brasileiro, as principais orientações contidas no acordo:

- a) construção, ampliação e reformas de escolas;*
- b) aquisição de equipamentos formação de professores;*
- c) aquisição de equipamentos de origem nacional e estrangeira;*
- d) implantação de um ciclo de ensino segundo o modelo pedagógico norte americano na linha do aprender fazendo”. (Fonseca, 2014, p. 101)*

Neste sentido, o consenso em torno do projeto da centralidade da Educação

Básica é resultado de um conjunto de fatores e não “unívoco” do Banco Mundial para a sociedade e para a educação brasileira (Nogueira *et al.*, 2003). Embora com objetivos distintos a priorização da Educação Básica como política educacional era uma pauta de interesses diversos e, de certa forma, constituiu-se um consenso.

Desta forma, ao mesmo tempo em que organismos multilaterais construíam uma agenda para a educação, as pautas reivindicatórias em torno da erradicação da evasão e da repetência eram consideradas pelos governos municipais e estaduais, além dos movimentos populares que lutavam pela escola pública como possibilidade de melhorar as condições de vida. Ainda, segundo a autora, esse olhar ampliado contribui para a superação de um discurso apologético em torno da questão, sendo importante considerar as condições históricas que produziram o consenso.

A centralidade da Educação Básica pode ser considerada um consenso entre forças contraditórias somente no que diz respeito à sua priorização, sendo a concepção de educação e os rumos pretendidos distintos.

Em meados dos anos de 1980, o Brasil se mobilizou em torno de pautas de universalização da educação e erradicação do analfabetismo. As proposições se fortaleciam por meio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e se multiplicaram inúmeras experiências nos municípios e estados brasileiros. Entretanto, obviamente, os documentos e orientações advindas do Banco Mundial não tinham as mesmas intencionalidades éticas e políticas. Ao longo das décadas, o Banco Mundial tomou uma série de iniciativas e pautou governos no sentido de direcionar as políticas de Educação Básica de acordo com suas intencionalidades e o projeto educativo do capital.

Sobre isso Nogueira (*et al.*, 2003) apresenta como a elite do País se adequou à fase de internacionalização do capital e principalmente como o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação criou um aparato político institucional para instituir os projetos do Banco Mundial no País, além do discurso da necessidade das reformas no Ensino Médio e Superior para salvaguardar os recursos no Ensino Fundamental.

Desta forma, o Banco Mundial mostra claramente suas políticas antidemocráticas e antissociais assumindo a condução das políticas sociais e educacionais. As condições vinculadas aos empréstimos fortaleciam as adequações econômicas e estruturais dos países devedores, já que na década de 1980, o BIRD se torna o responsável pela validação de todos os créditos internacionais e, com isso, seu poder de intervenção é aumentado.



A perspectiva neoliberal materializada em prescrições dos organismos financeiros internacionais, no Consenso de Washington de 1989, para países da América Latina e Caribe previam ajustes econômicos e fiscais; limitação de gastos do Estado; privatização; não intervenção estatal na economia; investimentos em infraestrutura; reduções previdenciárias; redução de alíquotas para importação; abertura comercial e reformas de Estado. O convencimento ideológico é de que os países latino-americanos que enfrentavam crises recuperariam sua governabilidade.

Nas palavras de Batista (1999, p. 11):

“O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição de renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas”.

Os reflexos dessas orientações, principalmente na redução do papel do Estado e de suas estruturas, ocorrem em todas as áreas. Na educação as orientações se materializaram por decretos, medidas provisórias e reformas que enxugavam investimentos e incentivavam a participação da iniciativa privada. Ganha força o discurso de que a gestão da educação deveria se pautar na racionalidade empresarial, com eficiência, resultados e lucros.

As orientações e premissas foram reforçadas em documento, no evento organizado por agências internacionais como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Tal documento foi aprovado por representantes de mais de cem países e organizações não governamentais (ONG's) que se comprometeram com a meta da educação primária universal para a população mundial num prazo de dez anos. As políticas traziam como foco a educação básica de crianças e adolescentes empobrecidos, uma estratégia para aliviar a pobreza produzida pelo modelo capitalista.

“Aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política”. (Leher, 1998, p. 101)

Há ênfase na necessidade de que os serviços sociais promovam a equidade, termo que “se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo” (Saviani, 2000, p. 56), e a eficiência, cerne do discurso do gerencialismo na educação e sinalização para o fortalecimento das políticas de voluntariado e privatização reforçando, em seus documentos, o discurso de combate à pobreza.

Em Nova Delhi, no ano de 1993, um novo encontro deu continuidade aos debates iniciados na Tailândia e reafirmou-se o prazo de uma década (1990-2000) para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos.

“Essas reformas estruturais de cunho neoliberal – centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado – assumem uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelo Banco Mundial, que ganham força de doutrina constituída, aceita por praticamente todos os países”. (Soares, 2003, p. 19)

O ideário neoliberal pautou a agenda dos governos brasileiros após o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do País. Em que pese a existência de embates, rupturas, contradições e nuances que configuraram essa adesão, houve, ao longo desses governos, consentimento aos ditames advindos do neoliberalismo, materializados em grande parte por orientações dos agentes financiadores. Para Jacomeli (2011), as políticas que vinham sendo implementadas nesse período compactuam com o modelo societário capitalista, independente dos partidos, “o que vai diferir um do outro é a atuação mais democrática e mais social, visando o desenvolvimento de todas as classes sociais, em detrimento de outra mais centralizadora, autoritária e voltada para apenas alguns grupos sociais” (Jacomeli, 2011 p. 2).

É importante ressaltar que, na década de 90, os governos brasileiros – Fernando Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – estavam absoluta e estrategicamente alinhados com todas as orientações do Banco Mundial, de tal forma que seus principais quadros técnicos atuavam diretamente como consultores de agências multilaterais. Dentre as principais recomendações do Banco para a



educação que foram implementadas estava a estruturação de um currículo com objetivos de aprendizagem, o estabelecimento de padrões de rendimento, maior controle dos resultados e uso de indicadores de resultados. O cerne das propostas para as reformas se configurou em três aspectos: a) ênfase na Educação Básica; b) descentralização da gestão; e c) centralização da avaliação dos sistemas escolares (Altmann, 2002).

As políticas iniciadas por Fernando Collor foram enfraquecidas e desarticuladas, visto que as medidas econômicas adotadas o colocaram em descrédito com a maioria da população.

“No campo da educação, seu governo inaugura o acordo estabelecido em Jomtiem, por ocasião da ‘Conferência de Educação para Todos’. Sua gestão na área é chamada por Vieira e Farias (2007), de ‘educação como espetáculo’. A suas propostas são recebidas pelos educadores com muito ceticismo e a política educacional que se inaugura apóia-se no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em setembro de 1990”. (Jacomeli, 2011, p. 123)

Com a saída de Collor entra em cena Itamar Franco, do PMDB, até então vice-presidente, o qual teve uma postura comedida no que diz respeito às políticas educacionais em virtude de pressões e resistências à agenda neoliberal. Foi em seu governo a primeira experiência participativa pós-regime militar na construção do Plano Decenal de Educação e posteriormente no Plano Nacional de Valorização do Magistério. Planos esses que foram ignorados pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que passa a utilizar emendas e decretos para definir os rumos das políticas e retomar a agenda neoliberal na Educação.

A estratégia neoliberal, prevista implícita ou explicitamente nas orientações do Banco Mundial é colocar a educação como alternativa de mobilidade social, ampliação de oportunidades e reforçar a lógica da meritocracia. Na visão de Andrioli (2002, p. 1), a orientação do Banco Mundial apresenta duas tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação:

- “a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras);*
- b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade)”. (Andrioli, 2002, p. 1)*

Com o governo federal sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, houve o alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial. Isso ocorreu de tal forma que até os quadros técnicos responsáveis pela pasta haviam sido diretores ou consultores das agências que compõem o Banco Mundial e outras agências multilaterais, o que facilitou a implementação da reforma educacional.

“No caso brasileiro, os governos de Fernando Henrique Cardoso, em âmbito nacional, e de Mário Covas, no contexto paulista, inauguram um processo de reforma educacional neoliberal que continua se manifestando e sendo refinada nos tempos atuais. Uma reforma baseada, em grande medida, nas recomendações de organismos como o BM. Comumente tidas como progressistas, a aparência de tais políticas educacionais (sustentada por forte propaganda) oculta um conteúdo antissocial, apoiado na ideia de gastar o mínimo com a máxima eficiência”. (Loureiro, 2010, p. 18)

A gestão de Fernando Henrique Cardoso marcadamente seguiu as diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais de forma irrestrita, com forte disputa, seu governo aplicou a “cartilha” do estado mínimo com forte apelo à descentralização e privatização da Educação.

Tendo como Ministro da Educação o economista Paulo Renato de Souza, mais que um entusiasta neoliberal, foi um intelectual que conheceu profundamente a proposta gerencialista de educação e promoveu reformas educacionais tanto na estrutura, quando na dimensão curricular. Disso iniciou a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), numa clara tentativa de uniformizar o currículo, as avaliações em larga escala, a descentralização de recursos, a reformulação dos cursos de graduação sob a lógica da pedagogia das competências.

“O FUNDEF, os PCNs e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são grandes materializações, em políticas públicas em educação, do governo FHC. Os gastos prioritários do FUNDEF com o ensino fundamental têm como estratégia a preparação dos jovens para adentrar ao mercado de trabalho, esta ênfase valorativa do ensino fundamental sobre os outros níveis de ensino, pode ainda ser constatada, no Plano Nacional de Educação, regulamentado, pela lei 10.172, de 2002. Ao seu turno os PCNs e o SAEB denotam certa preocupação do governo federal com a “uniformização” e controle do sistema de ensino do país”. (Campos & Martino, 2014, p. 6)

Foi durante o governo de Fernando Henrique que se intensifica o processo de reforma do Estado, sendo que na Educação um conjunto de medidas se alinha às



orientações internacionais. A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional 9394/96 foi aprovada fruto de um processo de aprovação que teve árdua disputa, carregada de ambiguidades e tensionamentos. O texto final em muito se modificou do original que havia sido amplamente debatido com a sociedade.

“A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecederam redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades [...] que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração/desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central”. (Dourado, 2001, p. 50)

A LDB de 1996 reestrutura a educação brasileira, mas também abre a possibilidade de ambiguidades no que diz respeito ao papel do Estado como garantidor de políticas e qualidade social da educação. Segundo Dourado (2001, p. 50), “a nova LDB destaca ainda, que a efetivação dos processos de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacional exigem mudanças nos atuais processos de gerenciais vivenciados pelo sistema”.

A responsabilização da sociedade no que diz respeito às políticas abre caminho para um processo de terceirização da educação, o País é tomando por campanhas em prol do voluntariado, como a “Amigos da Escola” e processos de implantação de Associação de pais e professores (APMF), pessoa jurídica responsável por receber recursos e promover a gestão financeira das escolas. Ações que revelam um dos pilares do Estado Mínimo que é isentar o Estado do seu papel primordial e repassar a escola aos mecanismos de gerencia e eficiência na educação, isto é fazer mais com menos recursos públicos.

“Na educação básica, o governo Fernando Henrique Cardoso intensificou a reforma na educação brasileira focada em competitividade, imperativos financeiros, descentralização, fixação de sistemas nacionais de avaliação, educação à distância e utilização de tecnologias”. (Silva e Carvalho, 2014, p. 90)

Nos governos subsequentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), as orientações do

Banco Mundial no âmbito da Educação se misturam a outras pautas, perdem a força, mas não desapareceram, sempre numa correlação de interesses e forças figuraram como os grandes defensores da “educação para todos” atuaram preponderantemente em governos estaduais com agendas específicas, voltadas para uma lógica economicista de educação.

O ideário de que a responsabilidade pela educação precisa ser dividida entre outros atores da sociedade, já defendida na gestão FHC, e descentralizada do comando do Estado ganha força e abre caminho para as parcerias e a intervenção privada que adota a perspectiva gerencial e a defende como possibilidade de atingir qualidade nos processos educacionais.

“Neste cenário, grupos de empresários, a partir de sua posição de poder, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento, implantação e decisão dos rumos e políticas junto aos governos”. (Martins, 2016, p. 12)

Os governos petistas mantiveram a agenda essencial do Banco Mundial, com o enfoque em avaliações de larga escala e uma estreita relação público-privada, sobretudo no que diz respeito ao acesso às universidades.

“Também de 2003 em diante não faltaram diretores e consultores do BM, OMC, e OCDE preconizando que os governo federal e estaduais que abrissem a educação para a exploração do mercado lucrativo”. (Silva e Carvalho, 2014, p. 90)

Desta forma, Lula e Dilma não representaram uma ruptura nas políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial e foi nesse período que empresariado brasileiro teve a abertura necessária para tomar a educação como empreendimento. A construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no mandato de Lula possibilitou essa abertura, pois nele os empresários brasileiros passam a ditar política e tecnicamente o projeto educativo que mais lhes convinha. Para Shiroma (*et al.*, 2011, p. 225), o PDE

“[...] expressa em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada “sociedade civil” no campo educacional”.

Dentre as diretrizes do Banco Mundial para as políticas educacionais a serem implantadas no Brasil a avaliação em larga escala ganhou força e efetividade nos



governos petistas, e os resultados obtidos pelo País fundamentaram o discurso gerencial e de ineficiência do Estado na gestão da Educação. O que faz com que grupos de empresários estabelecem redes e fortalecem campanhas para direcionar as políticas.

“Na perspectiva desses grupos empresariais, os baixos resultados e a péssima colocação dos estudantes em exames internacionais, como o Programme for International Student Assessment (PISA), aferidos durante os últimos anos, podem afetar a competitividade, o crescimento econômico e a coesão social do país (ver Johannpeter, 2006)”. (Martins, 2016, p. 13)

No entanto, com continuidades e descontinuidades no desenvolvimento das diretrizes do Banco Mundial houve investimentos e expansão de universidades públicas e estímulo à pesquisa com financiamento para estudantes em programas de intercâmbio internacional.

Foram implementadas políticas compensatórias, atreladas ao neotecnismo ao mesmo tempo em que houve investimentos nas discussões a respeito dos currículos da Educação Infantil, implementação de Institutos Federais, bem como incentivos à formação docente. Os governos petistas, como seus antecessores, consentiram que organismos internacionais atrelados ao capital direcionassem as políticas educacionais e mesmo enfrentando resistências conseguiram promover maior diálogo e construção coletiva. No comando das políticas, muitos intelectuais e pesquisadores desatrelados dos executivos da Educação da era FHC construíram propostas educacionais contrárias à agenda do Banco Mundial, no entanto o fio condutor não deixou de ser comandado pelo organismo e o consentimento, mesmo que em menor grau.

É importante considerar que esse processo não é linear e se dá a partir de uma arena de disputas entre diferentes forças políticas e se efetivam por meio de estratégias e mecanismos utilizados pelo capital para intervir nas decisões do Estado. É necessário compreender as dimensões concretas desse complexo processo, a saber: a dimensão prática se refere à submissão e ao consentimento ao regramento internacional e, a dimensão ideológica ao diz respeito ao fortalecimento de um discurso de ineficiência e o interesse na falência do modelo educativo público.

Esse interesse leva à produção da necessidade de uma nova pedagogia da

hegemonia², ou seja, novas formas de convencimento que elaborem uma educação assentada nas referências simbólicas e materiais do capitalismo contemporâneo e possa unificar as forças produtivas em prol da agenda defendida pelos organismos internacionais e abra caminhos para mercantilização da Educação.

“A nova pedagogia da hegemonia procura afirmar o capitalismo como a única solução possível para a humanidade. Em um plano mais geral, tem reiteradamente afirmado a morte do socialismo como projeto político-ideológico; a inexistência de antagonismo entre as classes sociais e a obsolescência do materialismo histórico como método de análise da realidade social contemporânea. Em síntese, as estratégias da nova pedagogia da hegemonia procuram difundir mundialmente a possibilidade da coexistência do mercado com justiça social, conquistada a partir da concertação social”.
(Neves, 2011 p. 241)

Em seus escritos, Neves (2011), nos alerta que o desenvolvimento do capital se modificam também as formas de convencimento, assim, até a década de 80 esse processo se dava especificamente por meio de ações de cooptação na burocracia estatal. Hoje existe a criação de espaços para a participação, nos quais as pessoas se sentem participantes, quando na verdade são objetos de uma política de dominação. Esses espaços se configuram como organizações, fundações e institutos empresariais que compõe a terceira via, uma inflexão à direita social democrata. Uma tentativa enfadonha de associar o mercado à justiça social.

Empresários de várias frentes do sistema produtivo unem-se em prol da defesa de uma educação que sirva objetivamente às suas necessidades e, sendo concebida como uma mercadoria, possa também gerar acumulação de forma direta. Segundo Martins (2016), é necessário entender o alinhamento de ações externas e internas em curso no Brasil no contexto da última década.

Assim,

“[...] a situação econômica do país no século XXI, faz com que procure incluir novas prioridades na sua agenda: ao lado do crescimento econômico, disponibilidade de mão de obra e de geração de emprego, intensifica-se a formulação de uma nova estratégia de produção internacional, em que estão incluídas as reformas do sistema educacional

²O termo baseia-se na obra *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso de Lúcia Maria Wanderley. Na qual a autora desvenda as estratégias utilizadas para escamotear a dominação de classes no Brasil, as novas formas de relação entre os que vivem do trabalho alienado e os donos do capital.



nacional". (Martins, 2016, p. 22)

O Brasil reúne hoje condições mais favoráveis do que em outros momentos para a adesão completa à agenda liberal nas políticas educacionais, tanto do ponto de vista econômico e político, quanto de infraestrutura. Dessa forma, a perspectiva é de que aumentem as pressões dos capitalistas, instituições financeiras e grupos internacionais que acompanham as taxas de crescimento e, a partir de suas necessidades, indiquem suas prioridades para o País.

“O Brasil, a maior economia da América Latina, representa uma área com enorme potencial. O crescimento econômico sólido, a evolução do mercado de capitais, o grande interesse de investidores internacionais e empresas locais que buscam expandir mundialmente fazem com que o Brasil seja de importância vital para a Goldman Sachs. Por essa razão, a Goldman Sachs vem estabelecendo presença cada vez maior no Brasil, o que nos possibilita oferecer aos clientes – tanto onshore quanto offshore – os produtos e serviços de que eles precisam para alcançar seus objetivos”. (Goldman Sachs, n.a.).

Um exemplo concreto dessas pressões vem da *Goldman Sachs*³ é a recomendação que esta fez ao governo brasileiro para que realizasse reformas estruturais, como a fiscal e a política de comércio e, sobretudo, que melhorasse a condição geral da Educação.

A relação do Estado com os organismos internacionais é carregada de contradições e seria ingênuo afirmar que é uma relação tranquila e de subalternidade imediata. Para avançar em seus propósitos os organismos internacionais inserem intelectuais em espaços de poder e universidades. Dessa forma, de um lado os governos recebem as pressões inerentes ao capital para a definição das reformas e do outro encontram pesquisas e produções que fortalecem a decisão por implantar mudanças, as quais os discursos apregoam como inovadoras.

A presença de um grupo de intelectuais representantes do projeto educacional do Banco Mundial não é uma estratégia nova, no entanto, no cenário atual, além dos tradicionais executivos da educação entram em cena os próprios empresários. Com a presença e o aparato empresarial, o projeto burguês se fortalece tamanha a

³ A Goldman Sachs é um grupo financeiro internacional, sediado em New York, veio para o Brasil em 1995, com enfoque inicial no estabelecimento do seu negócio de consultoria em fusões e aquisições.

capacidade de influenciar, mobiliza e construir consensos. “[...] tais sujeitos, em seu conjunto buscam agir como classe dirigente, organizando e conferindo um direcionamento moral e intelectual à educação pública nacional” (Martins, 2016, p. 27).

Para Gramsci (1987) a economia articula-se organicamente à política, a ideologia ou cultura num movimento dialético, portanto, não se pode analisar estrutura e superestrutura do Estado de forma mecânica. Neste sentido, tais articulações produzem seus intelectuais e tais sujeitos fortalecem a hegemonia nas esferas política e ideológica.

Há constante tensão e movimentos contra hegemônicos, por isso a preocupação em construir um arcabouço intelectual que justifique a ideologia do capital e enfraquecer possibilidades de crise hegemônica. Justifica-se então a necessidade de construir estratégias para obter consensos vem no sentido de fortalecer a hegemonia e evitar embates e crise, pois a “classe dominante consegue não só manter a dominação, mas manter o consenso ativo dos governados” (Shiroma & Evangelista⁴, 2014, p. 28).

Segundo Carnoy (1988, p. 18), o que Gramsci chama de crise da hegemonia é o enfraquecimento do Estado, o que gera uma crise de autoridade causada por atos impopulares das classes dominantes ou aumento do ativismo político das massas. Em relação ao papel dos intelectuais, Gramsci discorre sobre os intelectuais tradicionais, que em sua maioria atuam em prol da classe dominante e a formação dos intelectuais orgânicos de origem proletária, que se apropriam do conhecimento e não perdem de vista sua origem de classe.

Os governos neoliberais da terceira via adotam a formação dos professores como uma estratégia para consolidar sua ideologia. Esse processo desenvolvido por diversas estratégias tem como objetivo construir um discurso educacional que congregue diferentes correntes e contribua para o consenso sobre os rumos da política educacional do País.

“Compreendidas como aparelhos privados de hegemonia, as instituições educacionais têm papel destacado na elevação cultural das massas e não formação de intelectuais do novo tipo. Não é sem razão que, preocupados com a manutenção das relações sociais de produção capitalista, empresários assuem assento não só em conselhos que definem

⁴ Aqui as autoras se referem a Gramsci.



políticas educacionais, mas também em comitês de governança na área da educação e, mesmo, na de formação do professor”. (Shiroma e Evangelista, 2014, p. 32)

Neves (2011) aponta para a questão dos financiamentos por meio de editais como uma estratégia de sedução dos professores universitários, uma vez que satisfazem individualmente os pesquisadores e possibilitam a criação de ilhas de excelência na pesquisa, neste sentido os editais são eficientes instrumentos da pedagogia da hegemonia. Segundo a autora o mesmo acontece com os professores da Educação Básica que acessam também de forma sedutora a cursos de Educação a Distância que propagam hegemonicamente o discurso de uma educação conservadora e pragmática que corrobora com princípios de eficiência e racionalidade.

Algumas Conclusões

A educação torna-se cada vez mais empresarial, com parcerias, projetos, campanhas e movimentos cada vez mais aderentes e “simpáticos” à sociedade, sobretudo aceitos pelo mundo acadêmico com maior facilidade.

Na conjuntura brasileira recente torna-se importante compreender o conceito de sociedade civil, tanto na perspectiva gramsciniana, tanto nas reconfigurações que o capital dá a ela, sobretudo na chamada “terceira via”, estratégia adotada para estabelecer consensos por meio do estabelecimento de das “parcerias” entre Estado e iniciativa privada.

O “terceiro setor” seria o espaço de harmonização das relações e interesses. O discurso da cidadania ativa corrobora para a conformação de premissas neoliberais como o individualismo e o empreendedorismo, sendo essa uma estratégia para redefinir de forma pacífica, por meio da hegemonia, a arquitetura do neoliberalismo e, por consequência, de reestruturação da vida econômica política e cultural na contemporaneidade.

A pesquisadora Erika Moreira Martins (2016) dedicou-se a pesquisar um desses movimentos, o chamado Todos Pela Educação (TPE) e como o empresariado brasileiro tem determinado a política brasileira. Embora estudar a especificidade do movimento não seja objeto dessa dissertação, é importante destacar alguns ramos e corporações envolvidas, pois é possível fazer analogias e facilitar a compreensão acerca da força e da concepção do projeto apoiado por organismos internacionais.

O Movimento é composto por segmentos da indústria, Financeiro Comércio e

Serviços Comunicação Tecnologias e telecomunicações e Educação. São ramos distintos de atuação, bem como a inferência a respeito dos interesses dessas corporações. O primeiro diz respeito aos meios de oferta, para esse conjunto de corporações a educação é concebida como mercadoria, pois visa lucrar com a oferta de serviços educacionais por meio da oferta de vagas presenciais ou à distância, da venda de materiais pedagógicos e pacotes educacionais. Com franquias educacionais e consultorias voltadas para gestão na Educação o “próprio Banco Mundial tem se beneficiado, por meio da sua empresa, a *International Finance Corporation* (IFC)⁵ que investe no “desenvolvimento econômico” dos países através do setor privado” (Barreto, 2016, p. 5). A IFC é uma instituição global presente em 184 países-membros em todo o mundo, responsável por promover o desenvolvimento econômico dos países através do setor privado.

Para Gentili (1996, p. 26)

“[...] o sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem de mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis. Os empresários, não são apenas homens exitosos, o sistema educacional melhoraria quase de forma automática, graças aos recursos financeiros que os “padrinhos” distribuíram e aos princípios morais da quase mágica e todo-poderosa filosofia da qualidade total que eles difundiram na comunidade escolar”.

Outro aspecto diz respeito à finalidade da educação que, na lógica do empresariado, é concebida de forma utilitária como um mecanismo de formação de mão de obra para o sistema produtivo promover a oferta de matrizes curriculares adequadas, visando à formação do perfil de trabalhador que atenda às necessidades do mercado. É a redução da educação à serviço do mercado, a educação reduzida ao ensino de rudimentos para servir ao capital.

Contrária a essa perspectiva utilitária está a defesa da ciência da educação como possibilidade concreta da classe trabalhadora construir outra base societária. Como bem diz Saviani (2013, p. 11), a “Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim compreender a natureza da educação, passa pela compreensão da

⁵ Recuperado em 21 de dezembro de 2017 de https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp_ext_content/ifc_external_corporate_site/home.



natureza humana”.

O cerne dos direcionamentos do Banco Mundial é o ensino. Neste sentido, é necessário estabelecer a crítica ao reducionismo sobre do papel da Educação na formação humana, no qual o ato educativo é resumido a um conjunto de procedimentos e técnicas de ensino. O conhecimento acumulado e construído socialmente passa a ser instrumental e, portanto, desumanizador, pois tira do sujeito a possibilidade de se apropriar de um conjunto de elementos necessários para o desenvolvimento de uma compreensão da vida na sua totalidade.

Referências Bibliográficas

- Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 28(1). Recuperado em 21 de abril de 2017, de <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>.
- Andrioli, A. I. (2002). As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. *Revista Mensal*, Ano II, 13. Recuperado em 20 de outubro de 2017, de <http://www.andrioli.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:as-politicas-educacionais-no-contexto-do-neoliberalismo&catid=36:artigos-publicados&Itemid=54>.
- Banco Mundial. (2010). *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*. Sumário executivo. Recuperado em 21 de abril de 2016, de <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/>>.
- Barreto, B. J. (2016). *Educação: direito ou mercadoria?* In Anais... CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, Natal. Recuperado em 22 de outubro de 2017 de <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID12352_17082016201450.pdf>.
- Batista, P. N. (1999). *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Consulta Popular. Recuperado em 21 de abril de 2016, de <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>.
- Bastos, R. M. B. (2014). *Capitalismo e crise: o Banco Mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

- Campos, D. L., & Martino, V. F. (2014). *As políticas públicas em educação e o desenvolvimento socioeconômico brasileiro: uma análise histórica dos (19)80 até os dias de hoje*. In Anais... Seminário Internacional De Pesquisa Em Políticas Públicas E Desenvolvimento Social, Franca. Recuperado em 22 de outubro de 2017, de <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/diego-lobes-de-campos.pdf>>.
- Carnoy, M. (1988). *Estado e Teoria política*. Campinas: Papirus.
- Dourado, L. F. (2001). A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In L. F. Dourado & V. H. Paro (Org.). *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã.
- Folha de Pernambuco. (2018). Banco Mundial terá ranking de educação e saúde para países em desenvolvimento. Recuperado em 23 de fevereiro de 2018, de <https://www.folhape.com.br/economia/economia/economia/2018/02/23/NWS,59955,10,550,ECONOMIA,2373-BANCO-MUNDIAL-TERA-RANKING-EDUCACAO-SAUDE-PARA-PAISES-DESENVOLVIMENTO.aspx>.
- Fonseca, M. (2010). O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fonseca, M. (2014). A cooperação do Banco Mundial à educação brasileira: Incongruências, contrassensos e custos de uma inócua parceria internacional. In C. Cunha & M. A. Silva (Org.). *Educação Básica. Políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In P. Gentili (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Goldman Sachs. (2017). *Goldman Sachs no Brasil*. Recuperado em 25 de julho de 2017, de <<http://www.goldmansachs.com/worldwide/brazil/gS-no-brasil/index.html>>.
- Gramsci, A. (1987). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jacomeli, M. R. M. (2011). As Políticas Educacionais da Nova República Do governo Collor ao de Lula. *EXITUS*, 1(1). Recuperado em 20 de junho de 2017, de <<https://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/as-politicas-educacionais-da-nova-republica-do-governo-collor-ao-de-lula>>.
- Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino*



- público*. Londrina: Editora Planta.
- Leher, R. (1998). *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Loureiro, B. R. (2010) O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. *Verinotio*, 11, Ano VI, abr./2010. Recuperado em 20 de setembro de 2017, de <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>>.
- Martins, M. E. (2016). *Todos pela Educação: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- McNamara, R. S. (1973). El Banco Mundial y America Latina. In: *Comercio Exterior, México*. México: Banco Nacional de Comercio Exterior.
- Monlevade, J. A., & Silva, M. A. (2000). *Quem manda na educação do Brasil?* Brasília: Idea.
- Neves, L. M. (2011). Entrevista concedida à revista *Motrivivência* Ano XXIII, 36, 236-246. Recuperado em 10 de abril de 2018, de <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1725/showToc>>.
- Nogueira, F. M. G., Figueiredo, I. M. Z., & Deitos, R. A. (2003). A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no estado do Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In Francis Mary Guimarães Nogueira, (Org). *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, EDUNIOESTE.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Savianni, D. (2000). *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados.
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2014). Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 4(11), 21-38. Recuperado em 10 de janeiro de 2018, de <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/2246>>.
- Shiroma, E. O., Garcia R. M., & Campos, R. F. (2011). A Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do Movimento Todos pela Educação. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.



- Silva, M. P., & Carvalho, L. S. C. (2014). Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. *Revista Educação em Questão*, 50(36), 211-239. Recuperado em 20 de abril de 2017, de <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>>.
- Silva, M. A. (2003). Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. Cedes*, 23(61), 283-301. Recuperado em 07 de abril de 2017, de <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Schultz, T. W. (1971). *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Soares, L. T. (2003). *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record.