UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

RENATO SOUZA DELLOVA

O DISCURSO DA AGENDA INTERNACIONAL 2030 PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: (NOVA) FORMA DE GOVERNAMENTALIDADE

Itatiba

2026

RENATO SOUZA DELLOVA – RA: 202239592

O DISCURSO DA AGENDA INTERNACIONAL 2030 PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: (NOVA) FORMA DE GOVERNAMENTALIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Orientadora: Professora Dr.ª Márcia Aparecida Amador Mascia.

Itatiba

2026

37.014.5(81) Dellova, Renato Souza.
D417d O discurso da agenda internacional 2030 para a educação no Brasil: (nova) forma de governamentalidade / Renato Souza Dellova. – Itatiba, 2026.
143 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Marcia Aparecida Amador Mascia

1. Agenda 2030. 2. Educação de qualidade.
3. Governamentalidade. 4. Organismos multilaterais.
I. Mascia, Marcia Aparecida Amador. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – (SIBUSF)
Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira - CRB-8/10956

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Renato Souza Dellova, defendeu a tese intitulada “Análise do Discurso e Governamentalidade foucaultianas da Agenda 2030 da ONU sobre a Educação”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 23 de junho de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli
Examinadora

Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Profa. Dra. Luana Ferrarotto
Examinadora

Prof. Dr. David da Silva Pereira
Examinador

AGRADECIMENTOS

À Bruna, minha esposa, pelo incentivo constante que soprou as velas deste barco em mares por vezes revoltos. e pelo apoio incondicional. Ela que foi o meu porto seguro durante toda esta travessia. Às minhas filhas, Rebecca, Hannah e Catarina, que são a minha motivação eterna. Em seus sorrisos encontrei a força para transformar o cansaço em esperança e o silêncio da escrita em um hino ao futuro.

Aos meus pais, Zacarias e Nilza, que seguraram as minhas mãos com a mesma ternura e firmeza desde o meu primeiro dia de aula na infância e continuam segurando-as até hoje. Para o amor de vocês não há diferença entre os traçados trêmulos da primeira série primária e as densas linhas de um doutorado. Vocês são o meu alicerce mais profundo.

À minha irmã, Adriana Dellova, professora desta mesma instituição, por compartilhar comigo não apenas o sobrenome, mas o amor pela docência. Ter sua presença por perto nos mesmos corredores onde este trabalho foi gestado, transformou o rigor acadêmico em um espaço de acolhimento e admiração mútua.

Aos professores examinadores pela gentileza de acolherem meu texto com uma leitura atenta e sensível e pelas pontuações construtivas que, como luzes, ajudaram a iluminar as tramas deste discurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco pela excelência acadêmica e por compartilharem saberes que ampliaram meus horizontes de compreensão sobre o mundo e a educação.

Aos meus colegas que trilharam comigo as veredas deste Programa, obrigado pela generosidade do aprendizado compartilhado.

À Universidade São Francisco, pela concessão da bolsa institucional e pelo incentivo inabalável à pesquisa, permitindo que o pensamento encontrasse morada e fôlego para se desenvolver.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos Foucaultianos e Educação, certificado pelo CNPq, pela consistência dos debates e pela constância das pesquisas que me permitiram manusear com rigor a "caixa de ferramentas" deste trabalho.

E, de modo muito especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Mascia. Obrigado por me acompanhar vírgula por vírgula, por ter a coragem e a sabedoria de retirar parágrafo por parágrafo quando o texto se perdia e por me indicar o caminho nos livros e nas ideias que eu ainda não alcançava. Obrigado pelos encontros presenciais e virtuais, pelas manhãs e tardes de

semana e finais de semana. Sua confiança em mim, sempre transbordante de energia e com um sorriso continuado, foi o que me manteve firme. Você é uma pessoa incrível e uma mestra cujo compromisso com a educação é uma inspiração para a minha própria jornada.

DELLOVA, Renato Souza. **O Discurso da Agenda Internacional 2030 para a Educação no Brasil: (nova) forma de Governamentalidade**. Tese (Doutorado em Educação). 2026.143 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.[1]

RESUMO

Esta tese de doutorado, vinculada à linha de pesquisa "Educação, Sociedade e Processos Formativos", do Programa de PGSS em Educação da USF, investiga as tramas discursivas da contemporaneidade sob o título "Análise do Discurso e Governamentalidade Foucaultianas na Agenda 2030 da ONU sobre Educação". A investigação parte da necessidade de compreender os mecanismos de poder subjacentes às metas globais de ensino, visando responder: (i) quais matrizes de racionalidade sustentam o discurso da Agenda 2030 em Educação? (ii) como a Agenda 2030 se constitui enquanto estratégia de governamentalidade para a Educação? e (iii) de que maneira os documentos oficiais constroem e legitimam um discurso específico de qualidade em Educação? Como hipótese, toma-se que a Agenda 2030 opera um dispositivo de ajuste da educação à lógica de acumulação de capital. Nesse sentido, o crescimento econômico e a formação para o mercado sobrepõem-se à dimensão formativa humana, configurando uma condução de condutas pautada pela utilidade econômica. A tese justifica-se pela urgência em refletir sobre os pilares da política educacional global, dada a escassez de estudos com referencial foucaultiano voltados a este objeto. Socialmente, o estudo é relevante por desvelar como uma educação estruturada estritamente para o mercado pode gerar prejuízos verticais ao desenvolvimento pleno dos sujeitos e das coletividades. O objetivo geral da tese é problematizar os documentos da Agenda 2030 em Educação, analisando-os como uma configuração de nova forma de governamentalidade. Já os objetivos específicos são: (i) investigar as concepções de educação e os ideários presentes nos documentos dos Organismos Internacionais; (ii) rastrear as matrizes de racionalidade que fundamentam as políticas educacionais brasileiras em interface com a Agenda 2030; (iii) analisar os efeitos de sentidos do conceito de qualidade em educação; e (iv) discutir de que maneira esses documentos operam como dispositivos de condução de condutas e governo da educação. Para responder às questões formuladas, a pesquisa fundamenta-se na analítica do poder de Michel Foucault e no Neoliberalismo de Pierre Dardot e Christian Laval. Utilizam-se as ferramentas teóricas de discurso, relações de poder-saber e governamentalidade para problematizar a Agenda 2030. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho documental e bibliográfica, operando sobre banco de dados e legislações em sites oficiais de organismos nacionais e internacionais. Os resultados reforçam a hipótese inicial de que a Agenda atua em consonância com a lógica do capitalismo contemporâneo. Observa-se um mecanismo que naturaliza a responsabilidade individual sobre a posição social, obscurecendo contradições estruturais. Nesse cenário, a qualidade da educação emerge como uma ferramenta de governamentalidade, moldando comportamentos e expectativas de cidadania para atender a fins econômicos. Os países têm a opção de aderir à Agenda, e aqueles que o fazem tendem a experimentar um senso de bem-estar nas esferas econômica, política e educacional. Um fenômeno claro de governamentalidade.

Palavras-chave: Agenda 2030; Educação de Qualidade; Governamentalidade; Organismos Multilaterais

[1] Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos. Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Bolsa Institucional da Universidade São Francisco - USF.

DELLOVA, Renato Souza. **The Discourse of the 2030 International Agenda for Education in Brazil: A (New) Form of Governmentality**. Thesis (Doctorate in Education). 2026. 143 p. Graduate Program in Education (Stricto Sensu). São Francisco University, Itatiba/SP.[2]

ABSTRACT

This doctoral thesis, linked to the research line "Education, Society and Formative Processes" of the Graduate Program in Education at USF, investigates contemporary discursive webs under the title "Foucauldian Discourse Analysis and Governmentality of the un 2030 Agenda on Education". The investigation arises from the need to understand the power mechanisms underlying global teaching goals, aiming to answer: (i) which rationality matrices sustain the Agenda 2030 discourse in Education?; (ii) how does Agenda 2030 constitute itself as a governmentality strategy for Education?; and (iii) in what way do official documents construct and legitimize a specific discourse on Quality in Education? The hypothesis posited is that Agenda 2030 operates as a device to adjust education to the logic of capital accumulation. In this sense, economic growth and market training overshadow the human formative dimension, configuring a conduction of conduct based on economic utility. The thesis is justified by the urgency of reflecting on the pillars of global educational policy, given the scarcity of studies using a Foucauldian framework for this object. Socially, the study is relevant for revealing how an education structured strictly for the market can generate vertical harm to the full development of individuals and collectivities. The general objective of the thesis is to problematize Agenda 2030 documents in Education, analyzing them as a configuration of a new form of governmentality. The specific objectives are: (i) to investigate the conceptions of education and the ideals present in the documents of International Organizations; (ii) to track the rationality matrices that underpin Brazilian educational policies in interface with Agenda 2030; (iii) to analyze the effects of meaning regarding the concept of quality in education; and (iv) to discuss how these documents operate as devices for the conduction of conduct and the government of education. To answer the formulated questions, the research is grounded in Michel Foucault's analytics of power and in the Neoliberalism of Pierre Dardot and Christian Laval. Theoretical tools such as discourse, power-knowledge relations, and governmentality are used to problematize Agenda 2030. The work is characterized as qualitative, documentary, and bibliographic research, operating on databases and legislation found on the official websites of national and international organizations. The results reinforce the initial hypothesis that the Agenda operates in consonance with the logic of contemporary capitalism. A mechanism is observed that naturalizes individual responsibility for social position, thereby obscuring structural contradictions. In this scenario, the quality of education emerges as a tool of governmentality, molding behaviors and citizenship expectations to serve economic ends. Countries have the option to adhere to the Agenda, and those that do tend to experience a sense of well-being in economic, political, and educational spheres—a clear phenomenon of governmentality.

Keywords: Agenda 2030; Quality Education; Governmentality; Multilateral Organizations

---

[2] Research Line: Education, Society, and Formative Processes. Funding: This work was supported by an Institutional Scholarship from Universidade São Francisco (USF).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resultados das Pesquisas para o Estado de Conhecimento.....18

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR:	Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ANPEd:	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AOD:	Assistência Oficial para o Desenvolvimento
BDTD:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD:	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNDS:	Banco Nacional de Desenvolvimento
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
Capes:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIJ:	Corte Internacional de Justiça
CLT:	Consolidação das Leis do Trabalho
CONSED:	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC:	Conceito Preliminar de Curso
DUDH:	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECIMS:	Escolas Cívico-Militares
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT:	Educação para Todos
FIES:	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI:	Fundo Monetário Internacional
FNDE:	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGC:	Índice Geral de Cursos
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC:	Ministério da Educação
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM:	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável

OMS: Organização Mundial da Saúde

ONU: Organização das Nações Unidas

PAE: Programa de Ajuste Estrutural

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PEID: Estados Insulares em Desenvolvimento

PIDESC: Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPPs: Proposta política pedagógica

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO: *Scientific Electronic Library Online*

SEB: Secretaria de Educação Básica

SESU: Secretaria de Educação Superior

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA: Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Agenda 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2016) 76
FIGURA 2 - Documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da Unesco.....76
FIGURA 3 - Dados sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, Educação.....77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL: ANALÍTICA FOUCAULTIANA.....25

1.1 Do Discurso.....25

1.2 Das Relações de Poder-Saber.....28

1.3 Da Governamentalidade e da Biopolítica.....32

2. DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O NEOLIBERALISMO 39

2.1 Políticas Educacionais.....40

2.2 Neoliberalismo e Governança Transnacional.....50

3. METODOLOGIA.....72

4. ANÁLISE DISCURSIVA/AGENDA 2030 74

4.1 Da Declaração de Jomtien à Agenda 2030.....77

4.2 A educação de qualidade na Agenda 2030.....84

4.3 Educação *versus* Aprendizagem.....97

4.4 Privatização da Educação.....110

CONSIDERAÇÕES FINAIS 125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....128

ANEXO I – Agenda 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 143

INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, encontra-se na linha de pesquisa intitulada Educação, Sociedade e Processos Formativos e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação, tendo como foco de discussão as Políticas de Educação Transnacionais.

Pretende-se destacar a educação de qualidade do discurso da Agenda Internacional 2030 para a Educação, de Incheon (2015), considerada a mais comum para os países quando comparada à de Jomtien (1990) e Dakar (2000), que focaram notadamente os países do Sul. A Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, trouxe a proposta de "Educação para Todos", com a participação de representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, a discussão sobre educação ganhou outros contornos, pois a declaração enfatizava a relação da educação com a globalização e os financiamentos internacionais, especialmente por meio do Banco Mundial (UNESCO, 2000).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em setembro de 2015 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu uma ampla visão para promover o desenvolvimento sustentável em diversas dimensões, incluindo a educação. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) é especificamente dedicado à educação e supostamente visaria garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos ao longo da vida. Assim, o direito à educação apareceu como adaptação aos interesses do Banco Mundial, com a proposta de superar a pobreza de modo a promover o desenvolvimento e como aparato de integração social, não efetivamente emancipatório.

É importante ressaltar que as duas primeiras Declarações, Jomtien e Dakar, contribuíram fortemente para a elaboração da Agenda 2030, cujo documento será o foco de análise neste trabalho.

Após o Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação (2000), que ocorreu em Dakar, no Senegal, diversos foram os documentos internacionais produzidos a partir de um processo de monitoramento global pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). As declarações de Jomtien e Dakar tratam do fazer pedagógico, como ler, escrever, calcular, conviver etc. Porém, na declaração de Dakar fica mais evidente a relação da

educação com a globalização, quando se fala em financiamentos internacionais com o Banco Mundial. Enfim, um projeto universalizado de ensino mobilizado por financiadores.

Por essas ações, constituiu-se uma agenda de compromissos coletivos definidos pelos Estados-membros organizada a partir de seis objetivos, que deveriam ser implementados no período 2000-2015. O primeiro deles foi a educação e os cuidados nos primeiros anos de vida, para ampliar e melhorar a educação, em especial das crianças em situação desfavorável. O segundo tratou da educação primária universal, para assegurar que todas as crianças, sobretudo meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, pudessem alcançar uma educação primária completa, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015. O terceiro se referiu às habilidades para jovens e adultos, de modo a garantir o imprescindível para a aprendizagem equilibrada de todos eles. O quarto foi a alfabetização de adultos, que pretendia alcançar, especialmente as mulheres, promovendo um alargamento de 50% de alfabetização de adultos, além do acesso equânime à educação básica e continuada para todos os adultos até o ano de 2015. O quinto tratou da paridade e igualdade de gênero, para abolir até o ano de 2015 as discrepâncias de gênero na educação primária e secundária, atingindo a igualdade de gênero na educação até o mesmo ano, com o desiderato de assegurar às meninas a completa aproximação a uma educação básica de boa qualidade. E o sexto foi a qualidade na educação, buscando ampliar em todos os sentidos a qualidade da educação para a alfabetização, capacidades essenciais para a vida, além de conhecimentos básicos em matemática. Desse modo, todos poderiam alcançar resultados consideráveis.

O Relatório Final desse Marco, organizado para auxiliar na produção do Fórum Mundial de Educação de Incheon, após diversos monitoramentos anuais sobre as conclusões da sociedade civil, Estados e comunidade internacional para o acatamento da agenda global, foi apresentado com recomendações para um novo Marco de Ação a partir de 2015.

Consoante ao Relatório de Monitoramento da UNESCO (2016), existem condicionantes que influenciam sobremaneira as conjunturas educacionais e que carecerão de profunda atenção por parte dos responsáveis na elaboração de políticas, especialmente no que toca ao avanço das tecnologias de informação e comunicação e ao contraponto com a sustentabilidade ambiental (UNESCO, 2016). Portanto, a Educação responderá pelos próximos anos pela “[...] futura agenda global de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016).

> Os modelos da Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2016) foram estabelecidos na proposta do Relatório, bem como a efetivação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, pela Agenda 2030 em Educação, que aponta seis orientações importantes:

> (i) a educação inclusiva e justa; (ii) o alargamento da duração da escolaridade; (iii) a educação de qualidade; (iv) a educação para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania mundial; (v) aprendizagem no decurso da vida; e (vi) educação nas zonas de conflito (UNESCO, 2016).

O conceito de Educação para Todos (EPT) foi formalizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa iniciativa aparentou buscar a garantia de que todas as crianças tivessem acesso a uma educação básica, de qualidade e sem discriminação. Os principais objetivos da EPT incluem assegurar o acesso universal à educação, abordando as desigualdades que afetam grupos marginalizados, como meninas e minorias étnicas. Além disso, a EPT enfatizou a melhoria da qualidade do ensino nas instituições, sugerindo promover um aprendizado significativo. Assim, insinuou concentrar-se no acesso à educação básica e na eliminação de barreiras.

Dessa forma, a Agenda 2030 mostra a relevância das políticas educacionais, as principais orientações, a filiação ideológica e a educação para a cidadania global (Akkari, 2017). A Agenda 2030, fruto do Fórum Mundial realizado em Incheon, Coréia do Sul, foi organizada pela UNESCO e coorganizada por diversas instituições internacionais. No evento, participaram cerca de 160 países, representantes de organizações multilaterais, jovens, membros da sociedade civil e do setor privado, que adotaram as diretrizes da Declaração de Incheon para a Educação 2030, focando na promoção do desenvolvimento econômico e social como forma de superar desigualdades individuais.

Tendo como contexto o que foi acima apresentado, esta tese tem como pano de fundo as políticas públicas de educação e como tema específico o estudo da Agenda 2030 no que tange à educação, a partir da análise de documentos referentes à Agenda em questão.

Desse modo, documentos de domínio público que tratam sobre a Agenda 2030 para a Educação foram selecionados e obtidos nos sites da ONU e UNESCO. O *corpus* documental principal é composto pelo documento *Agenda 2030 em Educação: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2016)*. Já o *corpus* documental secundário são os documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da UNESCO, especialmente os dados sobre a ODS 4, Educação.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, operando sobre banco de dados e legislações em sites oficiais de organismos nacionais e internacionais.

O intuito é responder: (i) quais matrizes de racionalidade sustentam o discurso da Agenda 2030 em Educação? (ii) como a Agenda 2030 se constitui enquanto estratégia de

governamentalidade para a Educação? e (iii) de que maneira os documentos oficiais constroem e legitimam um discurso específico de qualidade em Educação?

O objetivo geral da tese é problematizar os documentos da Agenda 2030 em Educação, analisando-os como uma configuração de nova forma de governamentalidade. Já os objetivos específicos são: (i) investigar as concepções de educação e os ideários presentes nos documentos dos Organismos Internacionais; (ii) rastrear as matrizes de racionalidade que fundamentam as políticas educacionais brasileiras em interface com a Agenda 2030; (iii) analisar os efeitos de sentidos do conceito de qualidade em educação; e (iv) discutir de que maneira esses documentos operam como dispositivos de condução de condutas e governo da educação.

Como hipótese, toma-se que a Agenda 2030 opera um dispositivo de ajuste da educação à lógica de acumulação de capital. Nesse sentido, o crescimento econômico e a formação para o mercado sobrepõem-se à dimensão formativa humana, configurando uma condução de condutas pautada pela utilidade econômica.

A tese justifica-se pela urgência em refletir sobre os pilares da política educacional global, dada a escassez de estudos com referencial foucaultiano voltados a este objeto. Socialmente, o estudo é relevante por desvelar como uma educação estruturada estritamente para o mercado pode gerar prejuízos verticais ao desenvolvimento pleno dos sujeitos e das coletividades.

Para responder às questões formuladas, a pesquisa fundamenta-se na analítica do poder de Michel Foucault. Utilizam-se as ferramentas teóricas de discurso, relações de poder-saber e governamentalidade, para problematizar a Agenda 2030.

Ainda para justificar a relevância da tese, construímos o estado do conhecimento para verificar as pesquisas sobre a Agenda 2030 em Educação.

Realizamos uma investigação das pesquisas existentes que tematizam os documentos da Agenda Educação 2030, o Marco de Ação da Agenda Educação 2030. Fizemos uma investigação no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Scholar (*Google* Acadêmico), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), *Scientific Electronic Library* Online (Scielo) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dos últimos 8 anos, desde 2019, considerando a publicação da Agenda. Para todas as investigações, usamos os seguintes descritores: Agenda Educação 2030, Marco de Ação da Agenda Educação 2030, Discurso, Análise do Discurso, Foucault, Subjetividade, Identidade e Governamentalidade.

A inclusão de descritores como Foucault, Governamentalidade e Discurso no levantamento bibliográfico não se limita à reafirmação dos referenciais de análise desta tese, mas constitui uma escolha metodológica estratégica para circunscrever o Estado da Arte. Ao cruzar o objeto, Agenda 2030, com essas categorias analíticas, buscou-se mapear especificamente o campo de interlocução crítica em que esta pesquisa se insere. Tal procedimento permitiu identificar como a produção acadêmica recente tem mobilizado as ferramentas foucaultianas para tensionar as políticas globais, distinguindo este estudo de abordagens meramente descritivas ou avaliativas da Agenda.

Dessa forma, os conceitos teóricos operaram como filtros de relevância que possibilitaram situar as lacunas e as recorrências no debate especializado. Explicitar esses termos na busca justifica-se pela necessidade de dialogar com autores que compartilham da mesma caixa de ferramentas analítica, permitindo confrontar diferentes interpretações sobre a produção de subjetividades e os mecanismos de poder-saber presentes no Marco de Ação da Agenda 2030. Assim, os descritores funcionaram simultaneamente como bússolas para o levantamento do conhecimento existente e como as lentes fundamentais para a análise documental que se segue.

No site da Capes, para "Agenda Educação 2030, Marco de Ação da Agenda Educação 2030", apareceram 25.600 trabalhos, a maioria em outras áreas: interdisciplinar, Saúde, Engenharias, focando particularmente em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, a partir das 17 metas do desenvolvimento sustentável. De Educação, encontramos dois trabalhos, uma dissertação e uma tese em Programas de Educação, e apenas uma sobre discurso em Programa de Ciências da Linguagem, que apresentamos no Quadro 1.

Em relação a nossa pesquisa no *Google Acadêmico*, tivemos 16.600 trabalhos para o descritor Agenda Educação 2030, também, praticamente todos em áreas díspares, Jurídica, Ambiental, Engenharias, dentre outras. Porém, nenhum trabalho apareceu com os descritores Análise do Discurso ou Discurso, Foucault ou Governamentalidade. Nesse sentido, três trabalhos nos chamaram a atenção, e que apresentamos, também, no quadro 1.

Investigamos ainda na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPEd), encontrando um resumo expandido.

Em relação ao *Scielo*, usamos os mesmos descritores acima, sendo encontrados, com o descritor Agenda Educação 2030, 15 trabalhos e/ou artigos muito relacionados aos já encontrados no repositório da Capes em várias áreas do conhecimento. E nenhum artigo quando, associamos outros descritores, aos acima mencionados. Porém, ao colocar o descritor "*The future of Education 2030",* apareceu um artigo, conforme descrito no quadro 1.

Por fim, investigamos no BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores “Agenda 2030 e educação e Agenda 2030 + educação”, e foram encontrados 39 resultados relacionados a várias áreas do conhecimento, e duas dissertações chamaram a atenção, apresentadas no Quadro 1.

QUADRO 1 – Resultados das Pesquisas para o Estado de Conhecimento

PESQUISAS REALIZADAS					
ANO	**TÍTULO**	**MODALIDADE**	**AUTOR**	**INSTITUIÇÃO**	**SE É FOUCAULTIANO**
CAPES					
2019	Crise Estrutural, Imperialismo e Destrutividade do Sistema: Projeto Educativo de (In)Sustentabilidade do Capital na Agenda 2015-2030	Tese	CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro	Universidade Federal do Ceará - UFC	Não
2019	A Agenda 2030: transparência e opacidade dos/nos discursos para a globalização	Tese	RODRIGUES, Acácio Ponciano.	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG,	Não
2020	Formação para a cidadania, valores humanos e o diálogo com os princípios da Unesco: agenda 2030	Dissertação	OLIVEIRA, Ana Cláudia Freitas de	Mackenzie	Não
GOOGLE ACADÊMICO					
2020	A Unesco e a Declaração de Incheon: o Protagonismo do Setor Privado na Agenda Mundial para Educação 2030	Artigo	COSSETIN; M.C.A. DOMICIANO; FIGUEIREDO I.M.Z.	Revista Educere et Educare	Não
2022	Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO	Artigo	RODRIGUES, L.P.; SOUZA V.F.M.	Revista Brasileira de Educação do Campo	Não
2022	Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável:	Artigo	SHIROMA, Eneida O.; ZANARDINI, Isaura M. S.	Revista on line de Política e Gestão Educacional	Não

	recomendações do capital expressas na Agenda 2030				
			ANPED		
2021	Educação de Qualidade na Perspectiva da Unesco: a Formação dos Professores em Foco	Resumo Expandido	ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante	Anped-Norte	Não
			BDTD		
2019	Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da UNESCO	Dissertação	BUENO, Cícera Aparecida Escoura	Unifesp	Não
2024	As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular	Dissertação	NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Não

FONTE: Elaborado pelo autor em 2026

Diferentemente do cenário de escassez observado no levantamento bibliográfico, esta pesquisa já gerou produções parciais que buscam enfrentar tal lacuna, utilizando a caixa de ferramentas foucaultiana para analisar a política global contemporânea. Destacam-se o artigo *A Agenda 2030 e a Qualidade da Educação: Nova Forma de Governamentalidade?* (Mascia; Dellova, 2025), que problematiza como o conceito de qualidade é atravessado pela racionalidade neoliberal e pela acumulação de capital; e o capítulo *Políticas Educacionais e a Agenda 2030 para a Educação: Percurso Histórico e Desafios Contemporâneos à Luz do Pensamento de Foucault,* por (Mascia; Dellova, 2026), que investiga dispositivos de controle atuais, como a proibição de celulares (Lei nº 15.100/2025) e a expansão das Escolas Cívico-Militares, sob as lentes do panoptismo e da governamentalidade. Além destes, o artigo publicado em revista internacional, intitulado *Discurso e Sujeito na Agenda 2030 para a Educação: Implicações para as Políticas Educacionais no Brasil* de (Mascia; Azeredo, 2025), que problematiza, prioritariamente, as implicações dos discursos de organismos internacionais (como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial) nas políticas educacionais brasileiras e na formação de subjetividades contemporâneas.

A seguir, passamos à descrição dos trabalhos que mais se aproximam desta pesquisa. Embora não tenham sido encontradas pesquisas de cunho foucaultiano, os três seguintes problematizam o discurso da Agenda 2030 aproximando-a da racionalidade neoliberal.

O artigo *A Unesco e a Declaração de Incheon: O Protagonismo do Setor Privado na Agenda Mundial para Educação 2030* de autoria de Cossetin; Domiciano e Figueiredo (2020), foi publicado na *Revista Educere et Educare* e teve como proposta analisar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), com o desiderato de exibir os enunciados que apontam o setor privado para a concretização daquilo globalmente pactuado. Conclui-se a presença de concepções vinculadas à Teoria do Capital Humano, com antigos critérios sob um novo discurso, mas que pretendem a ampliação da Educação sem investimentos, e com avaliação de resultados para medir a qualidade.

O artigo, *Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030*, de autoria de Shiroma e Zanardini (2022), publicado na *Revista de Política e Gestão Educacional (online)*, teve como objetivo fazer uma análise das propostas divulgadas na Agenda 2030 atinentes à efetivação do desenvolvimento sustentável. As evidências permitiram afirmar que a agenda 2030 para a educação sublinham táticas de monitoramento de resultados, dentre outros. Entende-se pelo artigo, que a incumbência do Estado é reorientada ao fomento e contribuição para a governança global.

O artigo intitulado *Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO*, de autoria de Rodrigues e Souza (2022), publicado na *Revista Brasileira de Educação do Campo*, de base bibliográfica e documental, teve como intuito escrutinar as consequências do avanço do neoliberalismo na modificação do aparelho do Estado e suas relações com a formação docente. Concluindo que esses documentos salientam a importância de processos avaliativos, tendo como fundo os conceitos de eficiência, competitividade e produtividade e as relações entre fiscalização, controle e regulação da educação contemporânea.

Considerando que um dos objetivos desta tese é discutir a noção de educação e qualidade em educação no documento em questão, os trabalhos a seguir nos interessaram por proporem essa temática.

Encontramos um resumo expandido sob o título *Educação de Qualidade na Perspectiva da Unesco: a Formação dos Professores em Foco*, apresentado na Anped-Norte (2021), de autoria de Abreu (2021), que procurou identificar a concepção de qualidade da (UNESCO) e as recomendações desse organismo para a definição de políticas de formação dos

professores com vistas à garantia da educação de qualidade. A metodologia utilizada foi a bibliográfico-documental. Os resultados preliminares apresentados no artigo nos mostram que, embora outros elementos da formação humana sejam associados à educação de qualidade, as metas e estratégias para o alcance da educação de qualidade no contexto dos documentos em análise estão primordialmente focadas em aspectos mensuráveis.

Com o *título Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da UNESCO*, de autoria Cícera Aparecida Escoura Bueno, defendida na Unifesp (2019), a dissertação discutiu o material contido nos documentos preparados pela agência, com a intenção de determinar os princípios da educação que os orientam, aspectos da qualidade da educação e a incumbência imputada à educação. O trabalho é finalizado com uma reflexão de que a análise fundamentada dos documentos internacionais, a partir de Herbert Marcuse, esclareceu a manipulação técnica e econômica das necessidades e interesses humanos. Também, considerou que, ao promover o pensamento unidimensional, o estudo permitiu observar como as produções da Unesco contribuíram com a redução do pensamento crítico a partir da década de 1990.

E outra dissertação sob o título *As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE: intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular* (2024), de autoria de Juliana Maria Teixeira Nogueira, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2024), procurou entender quais são as implicações das concepções de qualidade e avaliação da educação presentes na Agenda 2030 da OCDE e da UNESCO, e como são interpretadas e incorporadas na Educação Básica brasileira, de modo particular na BNCC. A dissertação conclui que por meio da sumária análise de documentos publicados entre o período de 2015 a 2021, foi possível compreender que tais documentos da Agenda 2030 anunciam como principais concepções a qualidade e a avaliação da educação a partir do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a sustentabilidade e os desafios do século XXI, dessa forma, desvelam-se um conjunto de concepções individualistas de aprendizagem e sociabilidade, que buscam conservar a ordem social delegada à valorização do capital.

E, por último, apresentamos a dissertação que mais se aproxima desta tese, pois o autor faz uma análise discursiva. A dissertação de Rodrigues (2019), intitulada *A Agenda 2030: transparência e opacidade dos/nos discursos para a globalização*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais. A partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa, propôs-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: *como a educação*

ambiental é significada na Plataforma da Agenda 2030? Que efeitos produz? Para quem ela é proposta? Quais as condições de produção que a sustentam? Quais os efeitos de sentidos são produzidos e discursos que lá circulam? A tese concluiu que o discurso da Agenda 2030 acaba apagando o discurso capitalista e o discurso político.

No trabalho de Rodrigues (2019), nota-se que o apagamento é uma estratégia de manutenção do *status quo*. Ele limpa o terreno discursivo de resistências, contradições e responsabilidades históricas para que um projeto de poder, seja ele territorial, educacional ou corporativo, possa se instalar sob o manto da sustentabilidade, da inovação e do bem comum.

Aproximando-nos da nossa tese, o fenômeno do apagamento constitui uma tecnologia de governo que opera pela neutralização dos conflitos inerentes ao espaço social, deslocando as tensões políticas do presente para uma projeção teleológica de futuro. Sob a ótica da governamentalidade, essa estratégia promove uma gestão territorial que mascara as assimetrias de poder e a hegemonia do capital sob o manto de uma sustentabilidade abstrata.

Ao silenciar as relações de força que atravessam as fronteiras e as práticas cotidianas, o discurso institucional produz um consenso aparente, cuja finalidade é administrar a conduta das populações de modo a tornar as desigualdades estruturais imperceptíveis e, portanto, inquestionáveis.

Essa manobra discursiva estabelece uma opacidade estratégica que Foucault identifica como essencial para a manutenção dos regimes de verdade. O apagamento de terminologias históricas no campo pedagógico, por exemplo, não sinaliza o fim de práticas disciplinares, mas sua sofisticação por meio de uma roupagem de inovação metodológica.

Tal processo esvazia os sentidos originais das práticas educativas, permitindo que a norma se instale de forma dócil e pedagogicamente disciplinada. Assim, a invisibilidade do método antigo fortalece sua eficácia na formação de sujeitos-cidadãos cujas ações são previamente formatadas por uma racionalidade técnica.

No âmbito da governamentalidade neoliberal, o apagamento atua como um mecanismo de desresponsabilização dos agentes dominantes e de gestão biopolítica dos riscos. A vagueza deliberada sobre a autoria das agendas em plataformas digitais e institucionais permite uma distribuição desigual de encargos. Isto é, enquanto os lucros permanecem concentrados e protegidos pela opacidade administrativa, a responsabilidade pela crise global é socializada e atribuída à coletividade. Essa mundialização do contrassenso impede a identificação clara dos centros de decisão, transformando a participação social em um simulacro que apenas ratifica os interesses das elites econômicas sob o pretexto de um bem comum universal.

Por fim, a estratégia de apagamento consolida uma estabilidade ideológica que imobiliza a resistência ao suspender a historicidade das práticas humanas neste momento. Ao priorizar o agendamento ininterrupto de um futuro idealizado, o discurso governamental desconecta o sujeito de suas determinações sócio-históricas e das relações de classe, reduzindo a política a uma mera técnica jurídica e administrativa de gestão de recursos.

O apagamento, portanto, não é uma lacuna comunicacional, mas um gesto interpretativo fundante da modernidade, que garante a reprodução da ordem estabelecida ao tornar o presente uma dimensão esvaziada de potência transformadora.

Após este levantamento bibliográfico dos trabalhos sobre o nosso objeto de pesquisa, justifica-se a pertinência da investigação proposta nesta tese pela pouca incidência de trabalhos na perspectiva discursivo-foucaultiana.

No âmbito acadêmico-científico, a tese se justifica pela sua relevância acadêmica e social, e contribuirá para refletir sobre o que sustenta a política da Agenda 2030 para a Educação, haja vista a existência de poucas pesquisas foucaultianas nesta área. No âmbito social, a pesquisa é importante pois no cenário atual aparenta existir uma educação estruturada para o mercado, e isso tem trazido verticais prejuízos para as pessoas.

A tese se estrutura em 4 seções, como especificados a seguir.

Na Introdução a apresentação do *corpus*, apontamento de metodologia, objetivo geral e objetivos específicos, hipótese, problematização e justificativa da tese.

Na seção 1, sob o título Fundamentação Teórico-Conceitual: Analítica Foucaultiana, trabalharemos as obras e fases de Michel Foucault, especialmente as ferramentas de discurso, das relações de poder-saber, da biopolítica, e da governamentalidade, que conduzem todo o desenvolvimento da tese, permitindo problematizar e examinar como os organismos internacionais influenciam a educação como uma técnica de governo de subjetivação/objetivação.

A seção 2, apresenta um histórico de como se desenvolveram a política pública e a política pública em educação no Brasil. Também discorreremos sobre o neoliberalismo, organismos internacionais e a educação no Brasil, com apoio em Dardot e Laval, e sobre as implicações prejudiciais do neoliberalismo.

E, ainda, desenvolveremos estudos sobre o neoliberalismo, abordado não apenas como uma doutrina econômica, mas como a nova razão do mundo, uma racionalidade que fundamenta o capitalismo contemporâneo e se impõe como uma norma universal de vida, bem como o papel do Direito Internacional neste contexto.

Na seção 3, discorreremos sobre a metodologia utilizada na construção da tese.

A seção 4 apresenta-se dividida em quatro subtítulos: o *corpus* da pesquisa que será analisado e discutido, a partir da perspectiva da governamentalidade, dos discursos produzidos na *Agenda de Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação* para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2016), bem como dos documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da Unesco, especialmente os dados sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, Educação. Esta seção se encerra com uma reflexão acerca da privatização da Educação.

Finalmente, as considerações finais e as referências utilizadas como arcabouço teórico deste trabalho.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL: ANALÍTICA FOUCAULTIANA

Nesta seção, apresentaremos as fases e as respectivas obras de Michel Foucault, enfatizando as ferramentas de discurso, das relações de poder-saber, e da governamentalidade, porque tais conceitos conduzem todo o desenvolvimento desta tese, o que nos permitirá problematizar e refletir como os organismos internacionais influenciam na educação como uma técnica de governo dos indivíduos. Além das obras do referido autor, também utilizaremos obras de comentadores do autor, como Veiga-Neto (2000), Edgard Castro (2009) e Dreyfus e Rabinow (1995).

1.1 Do Discurso

A partir das contribuições teóricas de Michel Foucault na Análise do Discurso, Fernandes (2012) destaca que, desde suas primeiras investigações na década de 1960, o filósofo demonstrou um interesse profundo pelo discurso como objeto de estudo. Em Foucault, o discurso emerge inicialmente em sua tese de doutorado, que culmina na publicação de *A História da Loucura (1961)*, em que ele explora a formação e as transformações do conceito de loucura, bem como a figura do louco, por meio da produção discursiva.

Posteriormente, e com indicações das datas originais das publicações, em *O Nascimento da Clínica (1963),* Foucault examina a constituição da medicina como campo discursivo. Em *As palavras e as Coisas (1966)*, ele enfatiza os discursos relacionados às epistemes, enquanto em *A Arqueologia do Saber (1969),* Foucault assume o papel de um "arqueólogo escavador de discursos", conforme observado por Fernandes (2012, p.13). Essas obras refletem a evolução do pensamento foucaultiano sobre o discurso como uma prática social e histórica que molda a realidade e as relações de poder.

A partir da perspectiva foucaultiana, podemos observar como o filósofo francês se apropriou dos princípios nietzschianos, como a arqueologia, a genealogia e as tecnologias do eu, para desenvolver suas próprias investigações, conforme Veiga Neto (2011). A abordagem de Foucault destaca que os objetos do discurso encontram seu lugar na história, mas não

permanecem estáticos; ao contrário, estão em constante formação e transformação, permeados por descontinuidades no contexto histórico que os sustenta, como apontado por Fernandes (2012).

As obras de Foucault, conforme Rabinow e Dreyfus (1995), exploram temáticas relacionadas à formação dos saberes, discursos de verdade, relações de poder, construção da subjetividade e governo de si. Foucault considera o discurso como objeto de análise, visando refletir sobre a constituição do sujeito e o conjunto descontínuo de elementos na história, buscando problematizar fatos, práticas e pensamentos que desafiam diferentes epistemologias (Silveira, 2005). Seus trabalhos mostram como os objetos construídos a partir dos discursos estão em processo de formação e transformação contínua, marcados pela descontinuidade.

Para Foucault, o discurso é concebido como uma reverberação de uma verdade que emerge diante do sujeito, compreendido como enunciados materialmente existentes, que podem ser escritos ou pronunciados. Esses enunciados adquirem caráter de verdade, constituindo princípios aceitáveis de comportamento (Foucault, 1999). Além disso, o discurso pode ser visto "[...] como um conjunto de regras anônimas, historicamente determinadas no tempo e espaço, que definem as condições de exercício da função enunciativa em uma dada época e área social, econômica, geográfica ou linguística" (Foucault, 1987, p. 186).

Nessa perspectiva, as práticas discursivas atuam como elo entre discurso (enunciações) e prática (práticas sociais dos sujeitos). Foucault também afirma que os discursos devem ser percebidos como práticas descontínuas que se cruzam, ignoram ou excluem mutuamente (Foucault, 2008a). Para o filósofo, imagens também podem atuar tanto na materialização dos discursos quanto como mecanismos de produção e funcionamento deles. Assim, a noção foucaultiana de discurso é intrinsecamente ligada à sua natureza histórica, constituindo-se como um evento que reflete as dinâmicas de poder e interesse das instâncias que o produzem. Como Foucault afirma (2008b), a produção discursiva não é aleatória, mas sim orientada pelos interesses das relações de poder que a moldam. Dessa forma, o discurso não é imaterial, pois se materializa nas práticas sociais dos sujeitos e produz efeitos significativos nelas.

As análises foucaultianas dos discursos não se baseiam em princípios de continuidade ou na consciência dos signos ou estruturas. Em vez disso, Foucault propõe uma consciência do acontecimento, entendido como cortes que fendem o instante e dispersam o sujeito em um conjunto de posições e funções possíveis. Essa abordagem envolve conceitos como regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência e transformação, que articulam a análise dos discursos de maneira distinta da tradição filosófica anterior (Foucault, 2008b).

Foucault destaca ainda a importância de perceber os discursos como séries distintas de acontecimentos, o que permite incorporar o acaso, o descontínuo e a materialidade no cerne da análise discursiva. Entre os princípios de análise propostos por Foucault, o mais complexo talvez seja a percepção de como os discursos se materializam através das práticas sociais dos sujeitos. A análise foucaultiana dos discursos envolve a articulação do que pensamos, dizemos e fazemos, permitindo compreender os discursos como eventos históricos.

Refletindo sobre a análise do discurso em Foucault, Fischer (2001) sugere que essa abordagem dispensa significações fixas ou um conjunto de signos que se referem a conteúdos determinados. Em vez disso, é necessário perceber os discursos na complexidade em que estão envoltos, evitando interpretações simplistas ou ocultas.

Em relação ao discurso, no artigo de Rosa Fischer (2001), encontra-se o mecanismo de investigação dos discursos a partir das condições de existência dele, bem como o enunciado ou conjunto de enunciados, seja de documentos ou da fala. Foucault (1986) *apud* Fisher (2001, p. 198) "[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento" já que este consiste em um conjunto de enunciados que se entrelaçam com o poder, permeando todas as relações sociais.

O discurso está imbricado em redes de saber e poder, e as interdições que cercam sua produção refletem sua conexão com o poder e o desejo. Além disso, o discurso é visto como uma prática cotidiana que envolve lutas, vitórias e dominações, moldadas por um longo processo histórico que suaviza as asperezas das palavras ao longo do tempo.

Foucault também questiona o porquê de certos discursos emergirem em determinados momentos e não em outros. Para ele, os discursos devem ser compreendidos em seus contextos histórico-sociais de constituição, como um conjunto de acontecimentos discursivos. Portanto, ao analisar a produção do discurso, é essencial considerar os aspectos históricos e sociais que os envolve, como sugere Fernandes (2012), que defende a importância de um olhar histórico para entender a produção discursiva.

Contudo, o autor nos alerta para não considerar os discursos como realidades físicas tangíveis, embora eles se manifestem nas práticas sociais dos indivíduos. Em vez disso, devem ser compreendidos como objetos imaginários, portanto, de natureza sócio-histórica.

Discurso é aquilo que fornece a base para a existência de uma ciência, de uma cultura. Não é um conhecimento, nem uma retórica ou um predicado da fala. Os discursos, junto com as relações de poder, fornecem as bases da existência da realidade social (Foucault, 1999).

Na *Ordem do Discurso* (Foucault, 1999), tem-se que o discurso tem três pontos essenciais: que é sempre um jogo estratégico; que é indissociável do exercício do poder; e que tem materialidade, língua e visual. Nesse sentido,

> Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada. Selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1999, p. 9).

Foucault apresenta uma análise crítica dos mecanismos que regulam a produção de discursos nas sociedades. E na afirmação acima destaca que os discursos são produzidos sob o controle de indivíduos habilitados e são influenciados pelo *status* social do sujeito que fala e pelo contexto em que se insere.

1.2 Das relações de poder-saber

A partir da perspectiva foucaultiana, o poder é indissociável do saber, pois não existe uma relação de poder sem a constituição simultânea de um campo de conhecimento, nem um saber que não implique relações de poder (Foucault, 1979). No que toca às relações de poder-saber, cabe ressaltar os três domínios, expressão usada por Veiga-Neto (2011), comumente identificados no pensamento de Foucault: o ser-saber (arqueologia), o ser-poder (genealogia), e o sujeito com ele mesmo (ética).

É fundamental destacar as três principais abordagens metodológicas que Michel Foucault desenvolveu ao longo de sua carreira filosófica, histórica e acadêmica. A primeira delas, e todas as outras com datas de publicações originais, exemplificada pela obra *Arqueologia do Saber (1969),* concentra-se na análise do saber, uma investigação que se estendeu até meados dos anos 1970. Em seguida, sua segunda abordagem, ilustrada por *Vigiar e Punir (1975),* explora as dinâmicas de poder em diferentes setores da sociedade e na vida individual. Por fim, a terceira fase de sua pesquisa foca na questão ética, como evidenciado em obras como *A Vontade de Saber (1976), O Uso dos Prazeres (1984) e O Cuidado de Si (1984)*, que perpassam uma análise da História da Sexualidade.

Assim, a referida sistematização promove uma combinação de critérios metodológicos e cronológicos, evidenciando que cada um dos domínios corresponde a um problema principal e a uma metodologia. Porém, muitos comentadores preferem não fazer sistematização pelo caráter não-sistemático da vasta obra de Foucault.

Foucault clamou que os saberes são construídos e organizados para atender a uma vontade de poder (Veiga-Neto, 2011), e propõe que os saberes se constituem como fundamento em uma vontade de poder e acabam funcionando como vetor do próprio poder a que servem.

No primeiro domínio, o do ser-saber (método arqueológico), Foucault se ocupou, primordialmente, em analisar, na esfera das Ciências Humanas, a origem e as mutações dos saberes. Ele realiza:

> Uma arqueologia dos sistemas de procedimentos que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados, bem como se preocupa em isolar o nível das práticas discursivas e formular regras de produção e de mudança dessas práticas (Moreira, 2005, p. 310).

No segundo domínio, o do ser-poder, (genealogia), Foucault objetiva descrever o surgimento dos saberes. E, de acordo com Machado (1982, p. 187), um surgimento:

> Que se dá a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, isto é, imanentes a eles, pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante, os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política". É um elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos e como nos constituímos na articulação entre poder e saber.

No terceiro domínio, o ser-consigo, Foucault trata da relação do indivíduo com ele mesmo, de como se estabelece e surge a subjetividade, seja ou não pela sexualidade. Isto é, trata da ética, compreendida como a relação de si para si mesmo.

Dessa forma, tudo que o sujeito conhece são consequências das relações de poder-saber e de suas modificações históricas. Nesse sentido, é importante examinar a formação do saber, a relação entre o poder e o saber, e o conceito de discurso e sua relação com o poder e as formas de controle social, segundo Foucault. Daí pode-se analisar sobre como o saber é alcançado e como se relaciona com o poder.

Para esclarecer essas questões, é fundamental definir que, para Foucault, a produção do saber é estruturada pela genealogia do poder, que busca elucidar que a verdade possui uma história intrinsecamente ligada a comportamentos, decisões, conflitos e, portanto, ao poder.

Essa abordagem genealógica permite compreender como a verdade é construída e legitimada em diferentes contextos sociais e históricos.

Nessa linha, podem-se abordar os comportamentos sociais, as lutas e as relações que dão origem ao saber. Conforme Foucault (1987), o poder em si não existe isoladamente, mas sim as relações de poder presentes em todos os âmbitos e esferas que originam o saber. Assim, notamos que a visão foucaultiana sobre o saber tem relação com o poder está disposto na sociedade.

Para compreender a constituição do saber, segundo Michel Foucault (1988), é essencial explorar os conceitos-chave que ele desenvolveu.

O saber, para Foucault (1987), é caracterizado por uma prática discursiva que define um domínio composto por objetos que podem ou não adquirir *status* científico. Além disso, o saber é o espaço em que o sujeito pode se posicionar para discorrer sobre os objetos de seu discurso. Ele também se configura como um campo de coordenação e subordinação dos enunciados, onde os conceitos emergem, se definem, aplicam-se e transformam-se. Por fim, o saber é determinado pelas possibilidades de utilização e apropriação oferecidas pelo discurso (Foucault, 2008b).

A epistemologia foucaultiana é marcada pela presença de múltiplos saberes, que não se limitam a uma abordagem racional e positivista (Foucault, 2008b). Conforme Fischer (2001, p. 199), "[...] o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder". Portanto, um discurso é produto de seu tempo, influenciado pelo poder e pelo saber vigente, e não se preocupa em compreender como foi efetivado no passado, mas sim em evidenciar sua relevância no presente como uma forma de exercício de poder.

A partir da análise foucaultiana, observa-se que o saber é orientado para as relações entre sujeitos e suas interações, como exemplificado pelo contexto do capitalismo, que, como sistema econômico dominante, sustenta seu poder pela manutenção da força de trabalho. Com o surgimento de novas doenças, tornou-se necessário investigar suas causas e curas para preservar essa mão de obra e, consequentemente, o *status* de poder do sistema. Em resumo, segundo Foucault (1987), as relações de poder em cada época determinam a busca por determinados tipos de saber.

A partir da perspectiva do autor, o poder é concebido como um direito intrinsecamente ligado à sociedade, uma vez que as leis disciplinam os indivíduos. Além disso, o poder é definido como uma verdade que se manifesta nos discursos, legitimando-se através daqueles que o sustentam e marginalizando aqueles que o contestam, o que leva à internalização desses mecanismos.

Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, que pode ser compreendido como uma política geral de verdade. Isso envolve os tipos de discurso que são aceitos como verdadeiros, os mecanismos que distinguem entre enunciados verdadeiros e falsos, as sanções aplicadas a cada um, as técnicas valorizadas para obter a verdade e o *status* daqueles que têm a responsabilidade de definir o que é considerado verdadeiro (Foucault, 2021).

Em conformidade com a perspectiva de Michel Foucault (1999), os vértices do poder, direito e verdade estão interligados e permeiam todo o tecido social. A verdade não existe independentemente do poder; ela é uma construção produzida pelas relações de poder. Foucault argumenta que a verdade é historicamente contingente, resultante do conflito entre diferentes saberes, e cada sociedade produz suas próprias verdades, fundamentadas nos discursos que a caracterizam.

Foucault destaca que a constituição do saber não deriva diretamente da *episteme*, ou seja, do conhecimento em si, mas sim das práticas disciplinares que se desenvolvem ao longo do tempo. Essas práticas organizam o conhecimento de maneira a produzir saberes específicos em momentos históricos determinados. Portanto, o saber é uma construção social resultante das relações de poder e das disciplinas que as sociedades estabelecem.

Para Foucault (2021), o poder não é exercido de forma vertical, cujo superior exerce domínio sobre os subordinados ou onde aqueles com maior capital social exercem poder sobre o proletariado. Em vez disso, o poder é multidirecional e permeia todas as esferas da sociedade, em todas as suas formas.

Em suas obras, com datas de publicações originais, como a coletânea Microfísica do Poder (organizada por Roberto Machado e publicada no Brasil em 1979) e *Vigiar e Punir (1975),* Foucault explora as diversas formas de exercício do poder, tanto no âmbito individual quanto social. Na obra *Microfísica do Poder*, a análise do sistema médico encontra-se em ensaios como *O Nascimento da Medicina Social e A Política da Saúde no Século XVIII*, nos quais o autor discute como a medicina deixa de se concentrar apenas na anatomia patológica do corpo humano para se tornar uma técnica de biopolítica voltada ao controle e gestão da população.

Em *Vigiar e Punir (1979)*, ele aborda a punição analisando as transformações nos sistemas penais e carcerários. Ele explora a mudança das torturas mortais para a busca pela correção dos criminosos. Foucault também discute o regime de punições que fixe limites e penas moderadas e proporcionais aos delitos, com a abolição dos suplícios que revoltam a humanidade.

Michel Foucault não se concentrou em definir conceitos de poder de forma abstrata; em vez disso, ele buscou elucidar como o poder se manifesta nas relações sociais para uma melhor compreensão da vida em sociedade (Foucault, 2021). Para ele, o poder não se limita a entidades centralizadas como o Estado ou o governante, conforme expresso pela metáfora do *Príncipe* de Maquiavel, mas permeia as múltiplas e pequenas relações presentes na sociedade (Foucault, 1979).

Os saberes são inventados e não derivam da essência humana. Assim, o poder é atribuído àqueles que legitimam esses saberes, resultantes de confrontos em que cada sujeito busca impor sua norma particular como universal.

Como já apontado anteriormente, o poder, para Foucault, não é apenas repressivo, mas também produtivo,

> [...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo − como se começa a conhecer − e também [sic] a nível do saber (Foucault, 2021, p. 148).

A abordagem foucaultiana sobre poder e saber ganha relevância na contemporaneidade, permeando a desconstrução de uma verdade unívoca. Isso parte do pressuposto da fragilidade do conhecimento, que se baseia em verdades reveladas ou empíricas. Como Foucault afirma, "[...] o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 1979, p. 133).

Essa interconexão entre poder e saber é fundamental para entender como o saber é produzido e legitimado na sociedade.

1.3 Da governamentalidade e da biopolítica

No que se refere à governamentalidade, mister se faz compreender que a analítica de poder não foi substituída por ela, mas ocorreu um deslocamento, visto que essa lhe permitiu identificar técnicas implicadas na condução de condutas dos sujeitos, conceituando a governamentalidade como:

> O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (Foucault, 2008b, p 143-144).

Durante o curso *Segurança, Território, População*, Michel Foucault empreendeu uma genealogia das relações entre poder e saber, com foco no estudo do biopoder. Ele investigou a transição de um Estado centrado no território para um Estado que prioriza a gestão da população. No entanto, como suas ideias são dinâmicas e em constante evolução, ele refletiu sobre a possibilidade de ter intitulado o curso de maneira diferente, sugerindo que uma denominação mais precisa seria "história da governamentalidade" (Foucault, 2008b).

Essa mudança de perspectiva ocorreu à medida que Foucault aprofundou suas análises das redes e relações que constituem o governamento, revelando a complexidade dos jogos de poder envolvidos nas artes de governar. Ele explorou como a governamentalidade se configurou a partir das noções de segurança, território e população.

Foucault não estabeleceu um conceito único e fixo de governamentalidade, em vez disso, ele desenvolveu diferentes compreensões dessa ferramenta. Para ele, como já citado anteriormente, governamentalidade refere-se ao conjunto de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer uma forma específica, embora complexa, de poder. Esse poder tem como alvo principal a população, utiliza a economia política como forma de saber principal e os dispositivos de segurança como instrumentos técnicos essenciais (Foucault, 2008b).

A análise foucaultiana se centra no conceito de um saber político que visa ao controle da população e de seus indivíduos, objetificando o corpo humano como uma máquina produtiva. Este controle não se limita ao âmbito econômico, mas também se estende à ampliação dos saberes úteis para a educação, saúde e segurança, constituindo questões políticas fundamentais enfrentadas pelo mundo desde o surgimento do Estado Moderno.

Em *Microfísica do Poder* (2021), Foucault faz uma discussão sobre a soberania e a governamentalidade, apontando que não basta a identificação da soberania para resolução dos problemas da população, pois o desiderato da soberania se encerra em si mesma, pois estão no conjunto das leis de um determinado país todos os seus instrumentos de manutenção. Assim, já que é uma autoridade superior, não pode ser restringida por nenhum outro poder e, portanto, constitui-se como o poder absoluto de ação legítima no âmbito político e jurídico de uma sociedade. Porém, o objetivo do governo está naquilo que ele conduz, considerando uma diversidade de táticas. Assim, a:

> Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior do Estado (Foucault, 2021, p.430).

Na governamentalidade, há uma combinação entre o governar e a mentalidade, e reciprocidade entre as práticas de governo e aquilo que a sustenta, a mentalidade (Foucault, 2021). Inclusive, na obra *Segurança, Território e População*, Foucault tratará do desenvolvimento do Estado moderno, que culminará na formação do Estado governamentalidade:

> Num sentido mais restrito, no curso Segurança, Território e População, Foucault aborda as noções de governamentalidade e as artes de governar para delimitar um campo de análise diferente do gênero "conselho ao Príncipe" e da ciência política. Este percurso é particularmente interessante porque a partir dele podemos traçar as linhas de desenvolvimento do Estado moderno ou o que Foucault chama de formação do Estado governamentalizado (Castro, 2009, p. 12, tradução nossa).[3]

Em sua abordagem metodológica característica, Michel Foucault buscou desnaturalizar e reconstruir conceitos tradicionais e práticas cotidianas, revelando as relações intrínsecas de poder-saber subjacentes a todas as ações humanas. Nesse contexto, ao explorar a

[3] No original: *"En un sentido más restringido, en el curso Sécurité, territoire et population Foucault aborda las nociones de gobernabilidad y artes de gobernar para delimitar un campo de análisis que es diferente del género "consejos al Príncipe" y de la ciencia política. Este curso resulta particularmente interesante porque a partir de él podemos trazar las líneas de desarrollo del Estado moderno o lo que Foucault llama la formación del Estado gubernamentalizado."*

problemática do governo, Foucault optou por criar o neologismo "governamentalidade", uma junção de "governar" e "mentalidade", para destacar a interdependência entre as práticas de governamento e as mentalidades que as sustentam (Fimyar, 2009).

Em outras palavras, o termo governamentalidade identifica a relação entre o governamento do Estado (política) e o governamento do eu (moralidade), bem como a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (Fimyar, 2009). Além disso, os estudos sobre governamentalidade examinam as relações entre as formas e racionalidades de poder e os processos de subjetivação (formação de sujeitos/cidadãos governáveis e subjetificação, formação da existência individual) (Fimyar, 2009).

Nesse sentido, a governamentalidade se utiliza de variadas técnicas voltadas para o controle de indivíduos no intuito de torná-los governáveis. Em vista disso, da perspectiva conceitual da governamentalidade, vislumbra-se a relação entre o Estado e o Eu, entre a política e a moralidade. (Lemke, 2000, *apud* Fimyar, 2009).

Assim, compreende-se que a governamentalidade é um conjunto de práticas e racionalidades que atravessam o exercício do governo em muitos setores.

Ao examinar a obra de Michel Foucault, é crucial considerar os deslocamentos presentes em sua trajetória intelectual. Conforme Castro (2004), esses deslocamentos não representam abandono de ideias anteriores, mas sim ampliações e extensões do campo de interesse e análise, frequentemente decorrentes da busca por soluções para dificuldades teóricas enfrentadas pelo filósofo francês. Ao analisar a obra foucaultiana em sua totalidade, observa-se um eixo central que permeia suas investigações: a análise filosófico-histórica das práticas de subjetivação. Castro (2009) destaca que essas práticas são essenciais para compreender como a governamentalidade construiu a subjetividade ocidental.

As noções de governo e governamentalidade são centrais nas pesquisas de Foucault, pois permitem entender por que o sujeito é o tema principal de sua obra, em vez do poder ou do saber (Castro, 2009).

Essa perspectiva foucaultiana sobre governamentalidade destaca a importância de compreender como o poder é exercido não apenas por meio de estruturas políticas, mas também por meio da formação de mentalidades e práticas que moldam a conduta dos indivíduos. A governamentalidade, portanto, conforme Foucault (2008b), envolve uma análise das tecnologias de governo que visam regular a população e moldar a economia política.

Dessa forma, é crucial uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais são estruturadas e implementadas, questionando se realmente atendem às demandas sociais

contemporâneas ou se perpetuam desigualdades. A educação deve ser vista não apenas como um meio de capacitação para o mercado de trabalho, mas como um espaço de desenvolvimento humano, cidadania e conscientização ambiental, contribuindo para um futuro mais justo e sustentável.

Diante disto, a governamentalidade foucaultiana aponta que o exercício do poder moderno não se encerra na circularidade jurídica da soberania, mas opera por meio de uma correta disposição das coisas para conduzi-las a fins convenientes à gestão da população. Este deslocamento permite que o Estado ultrapasse o foco no território para se fixar no gerenciamento das relações entre indivíduos, recursos e costumes, utilizando a família e as instituições como instrumentos táticos fundamentais desse controle. Sob essa ótica, a transição para o estudo das políticas públicas de educação revela-se um desdobramento necessário desta análise. Afinal, o sistema de ensino constitui uma das principais tecnologias de governo destinadas à condução das condutas e à produção de subjetividades úteis ao corpo social.

No próximo tópico, investigaremos como essas políticas educacionais materializam a racionalidade governamental, agindo como dispositivos que buscam, simultaneamente, a disciplina dos corpos individuais e a regulamentação da massa da população, moldando o sujeito contemporâneo entre as exigências do mercado e o ideal de cidadania.

O biopoder é caracterizado como uma tecnologia de poder que surgiu no século XVIII, focada no ser humano enquanto ser vivo e pertencente a uma espécie. Diferente das técnicas disciplinares que se centravam no adestramento do corpo individual (anátomo-política), o biopoder opera sobre o homem-espécie, incidindo sobre processos biológicos como o nascimento, a mortalidade, a saúde e a longevidade (Foucault, 1999b).

A nova mecânica de poder marca uma transformação fundamental no direito soberano. Enquanto o poder de soberania clássico era definido pelo direito de fazer morrer ou deixar viver, baseado na espada e na apreensão de bens, o biopoder inverte essa lógica para o direito de fazer viver e deixar morrer (Foucault, 1999b). O foco estatal desloca-se para a gestão da vida, a otimização de suas capacidades e o controle de seus acidentes e riscos (Foucault, 2008b).

O objeto central desta tecnologia é a população, termo que surge não mais apenas como o conjunto de súditos de um reino, mas como uma massa global dotada de regularidades biológicas próprias. A população passa a ser vista como uma realidade densa e natural, cujas constantes estatísticas de morbidade e natalidade permitem ao Estado intervir de forma massificada (Foucault, 2008b).

A biopolítica é a forma como essa gestão da vida é racionalizada na prática governamental. Ela lida com fenômenos aleatórios e coletivos que só se tornam pertinentes no

nível da massa, exigindo mecanismos de previsão, estimativas estatísticas e intervenções globais (Foucault, 1999b). O objetivo é estabelecer um equilíbrio ou homeostase no corpo social, instalando mecanismos de segurança em torno do caráter aleatório da vida (Foucault, 2008b).

Enquanto a disciplina é centrípeta e isola espaços para o treinamento detalhado, a biopolítica utiliza dispositivos de segurança que são centrífugos, expandindo-se para organizar circulações e gerir riscos de forma aberta (Foucault, 2008b). A biopolítica não busca a proibição simples, mas a regulação das normalidades diferenciais, procurando reduzir os desvios de saúde e produtividade por meio de campanhas e vigilância médica (Foucault, 2008b).

Dentro dessa lógica, o poder intervém no meio (*milieu*)[4] de existência, criando um ambiente artificial e natural simultaneamente. O meio é o suporte de circulação de uma ação, aonde o governo atua sobre os elementos materiais e naturais, como o ar, a água e o traçado das ruas, para obter efeitos sobre a biologia da população (Foucault, 2008b).

A biopolítica opera por meio da normalização, mas de um tipo diferente da disciplina. Na disciplina, a norma é estabelecida previamente para conformar os indivíduos; na biopolítica, parte-se do normal estatístico da população para identificar curvas de normalidade e intervir sobre as médias, buscando o equilíbrio (Foucault, 2008b).

Ela encontra seu quadro geral de inteligibilidade no liberalismo, que se apresenta como um método de racionalização que obedece à regra da economia máxima. O liberalismo propõe que o governo não pode ser sua própria finalidade, devendo respeitar os processos naturais da sociedade civil e do mercado para evitar governar demais (Foucault, 2008a).

Nesse regime liberal, o mercado torna-se um lugar de veridicção, ou seja, um espaço que dita verdades sobre o sucesso ou fracasso das políticas governamentais. O governo deve, portanto, limitar-se por uma verdade econômica que reconhece a autonomia dos processos de produção e troca (Foucault, 2008a).

A gestão governamental reconhece uma naturalidade intrínseca à população, movida pelo desejo e pelo interesse. O desejo individual, quando devidamente regulado pelo jogo do *laissez-faire*[5], acaba produzindo o interesse geral, tornando-se o motor fundamental da governamentalidade moderna (Foucault, 2008b).

O soberano moderno torna-se aquele que deve assegurar que a coexistência humana seja útil ao fortalecimento do Estado. O viver é transformado em um bem-estar que gera força

[4] No português meio social
[5] Deixar fazer; livre iniciativa

política e econômica, integrando a felicidade dos indivíduos à utilidade estatal (Foucault, 2008b).

Surge, porém, o paradoxo de como um poder voltado para fazer viver pode exercer a função da morte em guerras ou execuções. Foucault explica que o racismo de Estado é o mecanismo que permite essa função sob o biopoder, introduzindo cortes no contínuo biológico da espécie para justificar a eliminação do que é considerado perigoso ou inferior (Foucault, 1999b).

O racismo biológico-social estabelece que a morte do outro, a raça inferior ou o degenerado, tornará a vida da própria raça mais sadia e pura. Assim, o imperativo de matar é admitido apenas se visar à eliminação de um perigo biológico para o fortalecimento da espécie (Foucault, 1999b).

A transição para a modernidade é marcada pela governamentalização do Estado. O Estado moderno, deixa de ser definido apenas por seu território, para se tornar um Estado de governo que utiliza a economia política e os dispositivos de segurança para gerir a vida e a saúde dos homens (Foucault, 2008b).

Em sendo assim, a biopolítica representa o momento em que a vida biológica do ser humano entra definitivamente nos cálculos do poder político. O homem das ciências humanas e do humanismo moderno nada mais é do que uma figura dessa população, capturada pelos novos mecanismos de seguridade e regulação (Foucault, 2008b).

2 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O NEOLIBERALISMO

Nesta seção, discorreremos sobre o histórico da educação no Brasil e seu desenvolvimento diante das políticas públicas em Educação aqui implantadas. Também teceremos considerações sobre o neoliberalismo e sujeitos de direito internacional (organismos internacionais). De mais a mais, importante será transitar sobre as avaliações externas e transnacionais, e problematizar o que sustenta o aparecimento da Agenda 2030.

Nessa linha, salienta-se que a racionalidade neoliberal, ao se consolidar como a nova razão do mundo, segundo Dardot e Laval (2016), manifesta-se no Brasil como uma força deletéria agindo sobre o sujeito-educando. Ao converter a educação em um processo de acumulação de capital humano, essa lógica despoja o estudante de sua condição de sujeito de direitos para torná-lo um empresário de si mesmo, responsável isolado por seus sucessos e fracassos. O prejuízo é, portanto, ontológico e psicossocial, pois a formação integral é sacrificada em prol de uma educação tecnicista e de competências, que exaure a saúde mental do indivíduo e aniquila a perspectiva da educação como espaço de emancipação e pensamento crítico.

No âmbito da organização escolar, as implicações são profundamente prejudiciais ao corpo docente e à autonomia das instituições públicas. A governamentalidade neoliberal submete o trabalho pedagógico a uma racionalidade contábil e a dispositivos de avaliação métrica que transformam o professor em um mero gestor de resultados. Este cenário de produtivismo tóxico precariza a carreira docente e desarticula a dimensão intelectual do ensino, substituindo a liberdade de cátedra por descritores de desempenho padronizados por organismos internacionais.

O prejuízo estende-se à própria qualidade da educação pública, que passa a ser gerida sob a lógica da concorrência e da eficiência empresarial, aprofundando o fosso entre o ensino destinado às elites e o treinamento básico oferecido às classes subalternas.

Assim, o avanço dessa agenda, catalisada pela pressão de organismos transnacionais, é severamente prejudicial à soberania nacional e ao projeto de uma sociedade democrática. Ao promover o desmonte do público em favor de parcerias com o setor privado, o neoliberalismo corrói o sentido de bem comum e de responsabilidade estatal.

As populações historicamente marginalizadas são as mais atingidas, pois o Estado abdica de seu papel redistributivo para atuar como fiador do mercado, transformando desigualdades estruturais em questões de mérito individual.

Enfim, o prejuízo é coletivo, pois o esvaziamento da educação como arena de disputa política inviabiliza a construção de uma cidadania ativa, consolidando um modelo de sociedade onde a solidariedade é substituída pela competição e a democracia é reduzida à gestão técnica do capital.

2.1 Políticas Educacionais

Sobre políticas públicas educacionais, Lima et al. (2018, p. 14), afirmam que:

> Para pensar a inserção da política educacional no campo das políticas públicas, é fundamental, primeiramente, atentar para o fato de que as políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática os direitos previstos na Constituição Federal e em outras legislações.

Oliveira (2010) pontua que políticas públicas são o que um governo faz ou deixa de fazer. As políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar e explanam o amplo sentido de educação, que é algo que vai além do ambiente escolar: se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação.

Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Brandão, 1981). Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro etc., resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação.

Na tentativa de conceituar o campo das políticas públicas educacionais, é interessante lembrar-se da influência do Estado sobre a vida escolar dos sujeitos. Tal influência move gerenciamentos essenciais aos que trabalham com educação, nos mais diferentes âmbitos (Lima

et al. 2018). No Brasil, a partir da Constituição de 1988, uma nova ordem política emergiu com a descentralização político-administrativa da educação como um de seus princípios. Isso permitiu a participação da sociedade na formulação e controle de políticas educacionais, alterando significativamente as relações entre o Estado e a sociedade civil, conforme Piana (2009).

A partir dos anos 1990, a descentralização e a gestão na educação tornaram-se temas centrais no debate educacional brasileiro, com destaque para a participação de famílias, alunos, funcionários e educadores na elaboração das propostas pedagógicas das escolas. O Conselho Escolar é um exemplo disso, embora sua eficácia em promover uma participação cidadã efetiva ainda seja um desafio, como observado por Piana (2009). A sociedade civil organizada busca uma representatividade política legítima nos conselhos, para influenciar nas decisões e na dinâmica das escolas, rompendo com uma cultura autoritária e centralizadora (Piana, 2009).

A educação é um direito fundamental, sustentado por leis e fundamentado no regime democrático, que se manifesta por meio de ações sociais e governamentais que viabilizam seu acesso. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais representam a interação entre o governo e a sociedade, com o objetivo de encontrar soluções viáveis para questões educacionais. As diversas definições dessas políticas convergem em seu propósito de fomentar o debate social e político e implementar ações que garantam o direito à educação.

As políticas públicas educacionais são desenvolvidas com o objetivo de cumprir o artigo 205 *da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988*, que estabelece que o Estado tem o dever de fornecer educação para todos. Além disso, o ensino deve ser incentivado com a colaboração da família e da sociedade, para que o indivíduo possa exercer a cidadania e seja qualificado para o trabalho. O artigo 206 define os princípios que o ensino deve seguir, como a gratuidade da educação e a garantia de padrão de qualidade na educação básica.

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, previsto no artigo 214 da Constituição Federal e regulamentado pela Lei N° 13.005/2014, tem como objetivos erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade da educação, promover a democracia e erradicar formas de discriminação decorrentes da falta de educação. Além disso, busca promover medidas que enfatizem valores morais e éticos, contribuindo para a produção humanística, cultural, científica e tecnológica do país.

A Secretaria de Educação Básica (SEB) atua na formulação de políticas da educação infantil ao ensino médio. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) trabalham em conjunto para a elaboração e execução de planos em âmbito municipal e federal.

O Ministério da Educação (MEC) foi criado após a Revolução de 1930 e passou por várias transformações ao longo dos anos. Atualmente, o MEC é responsável por implementar as políticas públicas educacionais do governo, visando oferecer subsídios para questões sociais no âmbito educacional.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, reitera os princípios educacionais fundamentais e estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Conforme o Art. 8º da LDB, "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino". Além disso, o § 1º do mesmo artigo destaca que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, exercendo funções normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

As ações desenvolvidas pelo governo por meio das Políticas Públicas Educacionais são coordenadas e financiadas pela União, sem impedir que estados e municípios criem políticas locais financiadas com recursos públicos para resolver questões educacionais específicas de suas regiões.

Em 1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que era mantido por receitas e impostos e visava investir no ensino fundamental. O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que investe em toda a educação básica.

Posteriormente, em 2007, foi criado o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, que conceitua que investimentos no desenvolvimento da educação devem incluir a educação profissional e superior. A Secretaria de Educação Superior (SESU) investe na educação superior por meio de programas como o Programa Incluir, que busca cumprir os decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tornando as instituições de ensino superior acessíveis por meio de adequações estruturais e formação de profissionais para trabalhar com tecnologias assistivas.

O *Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)* é destinado à democratização do ensino, buscando diminuir a evasão de alunos de baixa renda matriculados em instituições federais de ensino, também elaborado com base nos decretos mencionados.

No campo da ciência política, as políticas públicas educacionais não se restringem a diretrizes administrativas, mas constituem o Estado em ação, materializando-se no que Mainardes (2006), divulgando a abordagem de Stephen Ball, define como o ciclo de políticas,

que é um processo complexo que compreende os contextos de influência, produção de texto e prática.

Pizza e Siquelli (2024), analisam a consolidação jurídica da *Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*, como uma ferramenta essencial para a democratização do acesso e a garantia da permanência de estudantes vulneráveis no ensino superior. O artigo destaca a contradição inerente ao Estado brasileiro que, embora pactue metas globais de inclusão, impõe restrições orçamentárias severas, como o *Teto de Gastos* (EC 95/2016), que fragilizam a execução das políticas sociais. A análise ilustra como a assistência estudantil torna-se um campo de resistência contra a lógica de acumulação de capital, buscando transformar a educação em um instrumento efetivo de justiça social e cidadania.

Sob a égide neoliberal, esse ciclo é frequentemente capturado por grupos de pressão que deslocam a educação do campo do direito social, consagrado pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, para a esfera do serviço de mercado, transformando o ato pedagógico em um produto mensurável e alienado de sua função social.

A arquitetura financeira do ensino brasileiro, desde o advento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) até a consolidação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) permanente (Emenda Constitucional n.º 108/2020)[6], revela uma tensão dialética entre o financiamento público e a lógica do controle. Conforme analisa Saviani (2013), se por um lado esses mecanismos buscam a redução das desigualdades regionais e a universalização do acesso, por outro, a gestão desses recursos tem sido permeada por uma racionalidade instrumental.

Essa suposta modernização administrativa subordina a autonomia pedagógica a indicadores de performance que mimetizam a produtividade empresarial, desvirtuando o sentido humanizado da formação integral.

A elaboração dessas políticas reflete um embate de projetos de nação no contexto de influência. Enquanto o *PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024* deveria ser o epicentro de uma construção democrática e participativa, observa-se uma ascendência desproporcional de aparelhos privados de hegemonia. Conforme aponta Shiroma (2014), coalizões como o

[6] Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

movimento Todos pela Educação atuam na fase de formulação do ciclo, introduzindo conceitos como gestão por resultados, que reconfiguram a escola pública sob a ótica da governança corporativa e do gerencialismo educacional.

O *PDE (Plano Nacional de Educação)* exemplifica essa intersecção entre o Estado e a racionalidade neoliberal. Ao atrelar o repasse de recursos e a assistência técnica ao desempenho em avaliações de larga escala, o Estado institui o que Libâneo (2012) denomina como pedagogia dos resultados. Essa dinâmica gera um estreitamento curricular, cujo ensino é reduzido ao que é passível de ser testado pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), negligenciando as dimensões humanísticas e críticas essenciais para a cidadania plena, contrariando o espírito da *LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96.*

A relação com o neoliberalismo manifesta-se, portanto, na transição de uma educação pública estatal para o que Ball (2014) descreve como a privatização do público.

Sob a perspectiva do ciclo de políticas, a fase de avaliação tornou-se o motor de controle da conduta docente e discente. A vigilância constante sobre os resultados cria um ambiente de meritocracia abstrata que ignora as vulnerabilidades socioeconômicas dos territórios.

Existem diversos planos, fundos e projetos que asseguram o direito à educação de qualidade, embora a democratização do ensino ainda seja um desafio recorrente, possivelmente devido à falta de financiamento ou exposição desses projetos à população que mais necessita.

A gênese da categoria “educação de qualidade” no discurso neoliberal evidencia seu aprisionamento pela lógica do capital financeiro, na qual direitos sociais são convertidos em métricas de produtividade e ativos mensuráveis. Contudo, ao denunciar o sequestro desse conceito pelo fetiche da eficácia, faz-se indispensável tencioná-lo com o conceito de qualidade social da educação, formulado no âmbito da pesquisa crítica brasileira e retratado nos trabalhos de Ferrarotto et al. (2024) e Rodrigues e Ferrarotto (2024).

Se a racionalidade gerencial impõe uma pedagogia dos resultados, assentada na padronização e na utilidade econômica das competências, a qualidade social funciona como um contraconceito: ela rejeita o apagamento do contexto histórico e cultural dos territórios e defende que a qualidade deve ser construída pela comunidade escolar. Trata-se de uma disputa axiológica estrutural, em que a escola pública deixa de ser tratada como laboratório de adestramento de capital humano, para se reafirmar como espaço de garantia de direitos e emancipação social.

Nesse contexto, a educação desloca-se da esfera do direito inalienável para ocupar uma centralidade estratégica nas agendas geopolíticas, onde a qualidade é mobilizada como um

fetiche da eficácia. Como observam Shiroma e Santos (2014), tal conceito opera como um lema hegemônico que, ao se despir de sua carga política, conquista uma adesão social acrítica, permitindo que reformas gerencialistas sejam aceitas como progressos pedagógicos inevitáveis.

Todavia, uma análise humanizada exige que reconheçamos a qualidade não como um dado estatístico, mas como um campo de disputa axiológica e histórica. A busca por excelência no ensino é, ou deveria ser, um compromisso com o florescimento humano. Contudo, ela encontra-se sequestrada por métricas que ignoram a singularidade do sujeito, reduzindo a riqueza do encontro pedagógico a resultados quantificáveis e comparáveis.

Nesse sentido, a contribuição de Gentili (1995) torna-se fundamental para denunciar a inexistência de uma qualidade universal e abstrata. O autor nos recorda que as definições de qualidade são, fundamentalmente, expressões de intencionalidades políticas e projetos de classe, que variam conforme o modelo de humanidade que se deseja forjar, o *homo economicus*, adaptável ao mercado, ou o sujeito crítico, apto a transformar a realidade.

A obsessão contemporânea pelo monitoramento de resultados e pela aferição de competências básicas revela a subordinação da pedagogia à agenda do desenvolvimento econômico. Sob o prisma neoliberal, a aprendizagem deixa de ser um processo de libertação para tornar-se um investimento em capital humano, onde o estudante é treinado para a funcionalidade produtiva em detrimento de sua formação ética e estética.

Neste cenário, organismos internacionais como a UNESCO desempenham um papel ambivalente, pois ao mesmo tempo em que proclamam a educação como um bem comum, emitem diretrizes que reverberam as demandas da flexibilização laboral e da competitividade global.

Essa aparência de universalidade humanitária oculta, com frequência, uma adaptação pragmática aos fluxos do capital, que exige sujeitos cada vez mais especializados, porém politicamente desarmados.

Consequentemente, resta-nos o desafio acadêmico e humano de resgatar o conceito de qualidade das mãos da lógica mercantilista. Uma educação genuinamente de qualidade, em uma perspectiva humanizada, deve transcender a preparação para o mercado de trabalho, priorizando a justiça social, o reconhecimento das diversidades e o fortalecimento da democracia, devolvendo à escola sua função de espaço para a invenção de novos mundos possíveis.

Portanto, a partir da década de 1990, houve uma grande preocupação por parte dos envolvidos na gestão da educação nacional em relação à elaboração de Políticas Públicas Educacionais e à garantia, com base legal normativa, dos recursos que financiariam essas ações. As bases legais mencionadas constituem o alicerce fundamental e a origem das políticas que

desempenharão uma função de extrema importância na construção da educação brasileira dentro dos moldes dos princípios fundamentais que caracterizam a educação como direito de todos.

As políticas públicas de financiamento desempenham um papel crucial na materialização dos programas educacionais no Brasil, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sendo responsável pela execução dessas políticas e distribuição de recursos. Ao longo da história da educação brasileira, o acesso ao ensino público tem sido gradualmente ampliado, proporcionando o direito à educação a um número crescente de brasileiros. Desde a redemocratização, várias políticas têm buscado ampliar o acesso ao ensino, além de implementar gestão democrática nas escolas, programas de investimento na educação básica, qualificação docente e avaliação da aprendizagem.

Para fins de comparação, os chamados "reformadores empresariais" da educação nos Estados Unidos, termo cunhado pela pesquisadora Diane Ravitch (2011), constituem uma coalizão que envolve políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados à perspectiva de que a organização da iniciativa privada representa a abordagem mais eficaz para a reparação da educação americana, em contraposição às propostas formuladas por educadores profissionais.

Essa disputa de agenda entre educadores e reformadores empresariais é histórica no contexto norte-americano (Freitas, 2012). A pesquisadora critica o uso do termo "reforma" para esse movimento, argumentando que seu verdadeiro objetivo é transformar a educação pública em um setor empresarial, guiado por interesses de mercado e financiado por grandes fundações, gestores financeiros e o Departamento de Educação dos EUA, com foco na redução de custos e na maximização da competição entre escolas e professores.

Assim, podemos pensar em que medida a gestão educacional democrática contribui para a efetivação de políticas públicas. Daí problematizamos sobre a dogmática da gestão educacional democrática e o que efetivamente acontece na prática (gestão democrática se vive). Ou ainda se estamos diante de uma gestão democrática ou uma gestão de regulação (Souza, 2009).

A gestão de regulação na educação contemporânea manifesta-se como um desdobramento da reforma do Estado, transitando de um modelo de administração direta para um Estado Avaliador. Segundo Barroso (2005), essa regulação não se limita ao cumprimento de normas legais, mas opera por meio de uma regulação pelos resultados, ou seja, o Estado centraliza o controle estratégico por meio de metas e indicadores, enquanto descentraliza a execução e as responsabilidades para as unidades escolares.

Esse modelo utiliza dispositivos de avaliação em larga escala para coordenar o sistema à distância, convertendo a autonomia pedagógica em uma liberdade vigiada, pautada pela prestação de contas e pela eficiência administrativa.

Sob a racionalidade neoliberal, a regulação educacional assume um caráter de quase-mercado, onde a gestão pública incorpora mecanismos de concorrência e padronização. Conforme analisa Afonso (2000), essa gestão de regulação redefine a qualidade educacional a partir de critérios mercantis, transformando o direito à educação em um serviço auditável.

A introdução de dispositivos regulatórios, como o monitoramento constante de índices e o ranqueamento de instituições, reforça uma governança tecnocrática que prioriza a produtividade econômica em detrimento da formação humana integral. Assim, a regulação deixa de ser apenas um instrumento de equilíbrio sistêmico para tornar-se uma ferramenta de indução de comportamentos alinhados à competitividade global.

Percebemos ainda que, apesar de a gestão educacional americana não se mostrar eficiente no desempenho acadêmico, a manutenção de tal modelo na educação brasileira permanece (Freitas, 2012). E como se explica isso? A quem interessa um modelo ineficaz?

A manutenção de um modelo de gestão inspirado na experiência americana, a despeito de sua ineficácia acadêmica, explica-se pela transmutação da educação de direito subjetivo em estratégia de acumulação de capital e controle biopolítico.

Segundo Freitas (2012a), esse modelo é do interesse dos reformadores empresariais, pois a ineficácia pedagógica para a classe trabalhadora é, paradoxalmente, funcional ao sistema. Isto é, ela justifica a abertura do setor público à exploração privada e garante a formação de uma mão de obra resiliente e adaptada à precariedade laboral.

Interessa, portanto, ao capital financeiro e às coalizões empresariais, que utilizam a retórica da eficiência para disseminar a racionalidade neoliberal, transformando o fracasso escolar em uma oportunidade de mercado para sistemas de ensino apostilados e consultorias de gestão. O interesse das elites dirigentes emerge, na medida em que padroniza currículos e neutraliza o potencial crítico da educação, reduzindo-a ao treinamento de competências básicas.

Assim, a eficácia do modelo não é aferida pela emancipação do sujeito, mas pela sua capacidade de gerir a exclusão e manter a hegemonia de uma gestão tecnocrática subordinada aos fluxos da competitividade global.

A obra *Políticas Educacionais: questões e dilemas, em especial no capítulo Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*, de Mainardes, Ferreira e Tello (2011), evidenciou os poucos trabalhos desenvolvidos no Brasil acerca das políticas educacionais focados nos aspectos teóricos-metodológicos. E que não somente no Brasil (em

que a política educacional é configurada como um campo distinto), mas também no cenário internacional, há uma busca de consolidação na área de pesquisa sobre políticas educacionais.

E, embora a análise de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) tenha sido fundamental para diagnosticar a escassez de rigor teórico no início da década passada, o cenário atual revela um campo significativamente mais robusto e diversificado.

Conforme apontam Stremel e Mainardes (2021), a produção acadêmica brasileira não apenas cresceu em volume, como também refinou suas ferramentas analíticas, superando o caráter meramente descritivo das legislações para adotar abordagens complexas, como a sociologia política das redes e a análise de atuação.

Esse amadurecimento é visível na consolidação de redes de pesquisa que integram o Brasil ao debate global, permitindo que os pesquisadores nacionais hoje não apenas importem, mas também exportem categorias de análise sobre a resistência democrática no campo educacional, movimento este reforçado pelas discussões sobre reflexividade ética propostas por Mainardes (2022).

Contudo, a busca pela consolidação mencionada anteriormente assume, atualmente, um novo contorno, o desafio da vigilância epistemológica diante da celeridade das reformas neoliberais. Autores contemporâneos, como Krawczyk e Quadros (2024), alertam que o foco da pesquisa em políticas educacionais deslocou-se da estrutura estatal para a influência de atores privados e organizações transnacionais, o que exige um rigor metodológico ainda maior para evitar o ecletismo teórico superficial.

Assim, como discutido por Ball e Mainardes (2024), o dilema contemporâneo não é mais a falta de trabalhos, mas sim a necessidade de que a teoria dê conta de interpretar a fragmentação das políticas públicas e a crescente mercantilização do direito à educação, exemplificada pelas recentes disputas em torno do Ensino Médio analisadas por Mainardes e Jacomini (2025).

Destacam-se ainda as *policy sciences* (pesquisa orientada para a elaboração de políticas), dotadas de três elementos principais: a orientação para a solução de problemas, a multidisciplinaridade e o caráter normativo ou orientado por valores (Deleon; Vogenbeck, 2007 *apud* Mainardes, Ferreira e Tello, 2011). Claramente, com o distanciamento entre pesquisadores (universidades) e formuladores de políticas, nasce o "analista político" (agências governamentais e organizações privadas) para dar celeridade neste processo de políticas públicas.

Nota-se que a preocupação com a educação atual é majoritariamente empírica, portanto, "[...] há menos reflexão sobre a disciplina e mais sobre o uso que a sociedade faz dos

conhecimentos das ciências sociais" (Trindade, 2006 *apud* Mainardes, Ferreira e Tello, 2011), produzindo então, em decorrência da necessidade de mercado, os "analistas simbólicos", que parecem entender a relação existente entre conhecimento e poder, pelo que diminuem a distância entre a produção de conhecimento e sua aplicação.

No texto *Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar,* de José Carlos Libâneo (2016), há uma questão inicial: para que serve a escola? E, durante as discussões realizadas com os pesquisadores do programa de doutorado da Universidade São Francisco, enquanto cumprimento dos créditos, houve unanimidade em admitir que ela deve ser um local de acolhimento social, de aprendizagem e cultura. Assim, a escola não pode perder o seu caráter propedêutico.

O desfiguramento da escola discutido por Libâneo (2016) reflete a pressão de organismos internacionais para que os sistemas de ensino operem sob a lógica do capital humano, na qual a educação é reduzida a um mero instrumento de competitividade econômica.

Na visão do autor, a política educacional contemporânea tem promovido uma clivagem social, permitindo que as elites acessem uma formação científica e cultural densa, enquanto às classes populares é oferecida uma escola de acolhimento social focada em competências socioemocionais mínimas voltadas para a empregabilidade imediata.

Como reforça Libâneo (2024), essa economia da educação desidrata o caráter propedêutico da escola pública ao transformar o conhecimento científico em uma mercadoria distribuída de forma desigual, o que esvazia a função clássica de ensino da instituição em favor de uma gestão de vulnerabilidades sociais demandada pelo mercado de trabalho flexibilizado.

Essa subordinação da pedagogia à economia é agravada pelo avanço da nova gestão pública na educação, que impõe métricas de eficiência empresarial ao ambiente escolar. Conforme analisam Krawczyk e Quadros (2024), a relação entre as políticas educacionais atuais e os aspectos econômicos manifesta-se na privatização do público, processo em que atores privados ditam currículos voltados para a formação de uma juventude adaptável às crises do capital, frequentemente sob o pretexto do empreendedorismo.

Portanto, a defesa do caráter propedêutico da escola não é apenas um anseio acadêmico, mas um ato de resistência política contra a tendência de converter o direito à educação em um treinamento funcional de baixo custo, que cumpre metas fiscais, mas falha em promover a emancipação intelectual dos sujeitos.

Nesse sentido, Libâneo (2016) discute uma educação geral e não conteudista que, sob o pretexto de focar em competências e habilidades, acaba por promover um esvaziamento do conhecimento científico. Essa abordagem não passa de uma política de controle, pois, ao

negligenciar o ensino denso para as classes populares, o Estado limita o desenvolvimento intelectual desses sujeitos, mantendo-os em uma posição de subalternidade funcional.

Muitas são as políticas pedagógicas apresentadas por Libâneo (2016), especialmente aquelas que partem (i) das orientações das Organizações Internacionais, focadas na eficiência e resultados, (ii) como resultado das culturas e suas diversidades, e (iii) da perspectiva histórico-crítica, que defende o acesso ao saber sistematizado como ferramenta de emancipação.

Contudo, não é possível negar que os problemas sociais e econômicos estão dentro dos critérios do mercado global, pelo que a educação não poderia ser pensada fora dele. O desafio contemporâneo, conforme discutido por Libâneo (2024), consiste em evitar que a escola seja reduzida a uma engrenagem que busca, exclusivamente, o desenvolvimento capital.

Essa relação entre política e economia manifesta-se no que Krawczyk e Quadros (2024) definem como a subsunção da pedagogia às métricas empresariais, pois o direito ao conhecimento é substituído pela adaptabilidade do trabalhador às crises do mercado.

Nota-se que as desigualdades sociais vão muito além das educacionais, e que as modificações e melhorias nesta área dependerão em larga medida daquela (Arroyo, 2010).

A análise econômica do campo educacional revela que, sem uma alteração nas bases de distribuição de renda e poder, a educação escolar corre o risco de se tornar apenas um aparelho de gestão da exclusão. Portanto, aprofundar a relação entre política educacional e economia exige compreender que o esvaziamento curricular é uma estratégia de baixo custo para o sistema produtivo, que demanda sujeitos adaptáveis, mas não necessariamente críticos ou cientificamente instruídos.

Portanto, as políticas públicas consolidam-se como instrumentos fundamentais da governamentalidade, atuando na regulação da vida e na condução das condutas da população para fins específicos de gestão social. Contudo, essa organização das práticas de governo não ocorre de forma isolada, sendo atravessada por uma racionalidade política que redefine o papel do Estado e a subjetividade dos indivíduos. A seguir, investigaremos como o neoliberalismo emerge como a lógica predominante que reconfigura essas políticas, transpondo modelos de mercado para o campo social e transformando a educação em uma estratégia de investimento no capital humano.

2.2 Do Neoliberalismo E Governança Transnacional

Neste subtítulo, problematizamos o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica restrita, mas como a nova razão do mundo, conforme as acepções de Dardot e Laval

(2016). A racionalidade fundamenta o capitalismo contemporâneo, impondo-se como uma norma universal de vida que transcende as do mercado para reconfigurar as práticas governamentais e a própria subjetividade dos indivíduos. Pela perspectiva foucaultiana, exploramos como essa lógica opera enquanto uma técnica de governamentalidade, transformando sujeitos em empreendedores de si mesmos e orientando a conduta de governantes e governados para a competitividade, a autonomia e a eficiência produtiva.

Dando continuidade à análise, discutimos como essa racionalidade neoliberal é articulada e disseminada globalmente, por meio do Direito Internacional e da atuação de seus sujeitos transnacionais. Organismos como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial desempenham um papel central nesse cenário, convertendo a educação em um ativo de capital humano e subordinando as políticas públicas nacionais a imperativos econômicos globais.

Investigamos, portanto, de que maneira as diretrizes e condicionalidades desses organismos, muitas vezes manifestas sob a forma de *soft law*[7], logram internalizar a agenda neoliberal no ordenamento jurídico e pedagógico brasileiro, reconfigurando o sistema de ensino para atender às demandas de uma governança tecnocrática transnacional.

O neoliberalismo, frequentemente considerado uma vertente do liberalismo, é uma doutrina econômica que emergiu na primeira metade do século XX. Nas primeiras décadas desse período, pensadores renomados como o jurista austríaco Hans Kelsen e o economista britânico John Maynard Keynes, propunham a implementação de políticas sociais e um controle estatal mais rígido sobre a economia, em oposição ao modelo de *laissez-faire*, sendo, por essa razão, rotulados como novos liberais.

Apesar de sua relevância histórica, o conceito de neoliberalismo carece de uma definição unificada, uma vez que passou por diversas ressignificações e variações ao longo do tempo, adquirindo até mesmo uma conotação negativa no senso comum nas últimas décadas. É raro encontrar alguém que se declare explicitamente como neoliberal, visto que seus defensores preferem se identificar, no máximo, como liberais. Por isso a importância de apresentar uma breve análise histórica antes de avançar na compreensão das razões subjacentes a essa ideologia.

Neste contexto, o termo racionalidade é utilizado não como um eufemismo para evitar a expressão capitalismo. Ao contrário, o neoliberalismo é visto como a razão que fundamenta o capitalismo contemporâneo, um capitalismo que, desprovido de suas referências arcaicas, se firma plenamente como uma construção histórica e uma norma universal de vida (Dardot; Laval, 2016).

[7] Direito flexível ou normas não vinculantes.

A crise econômica de 1929 colocou em questão as práticas do *laissez-faire*, pois muitos economistas da época apontaram o livre mercado como a principal causa da recessão nos Estados Unidos, que acabou afetando diversas economias globalmente. A partir dessa crise, surgiu a ideia de que as economias de mercado deveriam ser reguladas pelo Estado, com o intuito de evitar a repetição de tais falhas. Nesse sentido, foram buscadas alternativas de modelos econômicos em que a intervenção estatal era defendida, como uma adaptação dos princípios do liberalismo para um contexto em que o Estado exercesse um papel regulador mais proativo. Os mecanismos propostos para controlar as práticas fundamentais do liberalismo clássico implicavam certas intervenções no *laissez-faire*, as quais passaram a ser chamadas de neoliberais. No entanto, o que inicialmente foi considerado uma forma de regulamentação para um mercado que, já não era tão livre, acabou adquirindo significados e características muito diferentes ao longo das décadas subsequentes.

A gravidade da crise associada ao dogmatismo econômico exigiu uma revisão explícita e reconhecida do antigo modelo de *laissez-faire*. Combater o socialismo e todas as variantes do totalitarismo demandava um esforço de reestruturação das bases intelectuais do liberalismo. Foi nesse contexto de crise econômica, política e doutrinal que se realizou uma reformulação neoliberal da doutrina, embora esta não tenha resultado em uma ideologia completamente unificada (Dardot; Laval, 2016).

Na Europa, destacavam-se as Escolas de Pensamento Econômico austríaca e alemã. A Escola Austríaca, também conhecida como Escola de Viena, baseava suas teorias na subjetividade das escolhas humanas e na defesa do *laissez-faire*, tendo como um de seus principais representantes o economista Friedrich Hayek (1990), laureado com o Prêmio Nobel de Economia em 1974. Suas ideias exerceram significativa influência nas políticas econômicas dos Estados Unidos na década de 1980.

A Escola Alemã, também conhecida como ordoliberalismo[8], era uma corrente de pensamento econômico liberal que destacava a importância da intervenção estatal para corrigir eventuais distorções do mercado, sempre que necessário. Seus princípios foram adotados na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, apresentando-se como uma espécie de terceira via entre o capitalismo e o socialismo. O ordoliberalismo também desempenhou um papel significativo no processo de afastamento do Estado Nazista, que era altamente intervencionista. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 107),

[8] O termo “ordo” se refere à ideia de ordem

> (...) sob seu aspecto positivo, a originalidade doutrinal do ordoliberalismo, no contexto histórico da reconstrução das instituições políticas alemãs após a guerra, é operar, segundo a expressão de Foucault, um 'duplo circuito' entre o Estado e a economia.

Pode-se observar que, de maneira geral, entre as diversas correntes de pensamento econômico que se destacavam nas décadas de 1930 e 1940, o neoliberalismo contemporâneo se aproxima mais da Escola Austríaca ou mesmo da Escola de Chicago, ambas, em termos teóricos, defensoras do livre mercado.

De fato, seja devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, principal vencedor da Segunda Guerra Mundial, ao caráter mais radical da proposta de Chicago, à busca por diversificação dos mercados, ou à orientação dada por organismos internacionais de financiamento, o que se destaca é que foi a versão norte-americana que passou a orientar as políticas econômicas dos países ocidentais, em uma primeira fase e, posteriormente, praticamente todo o mundo (Veiga-Neto, 2000).

O neoliberalismo não se limita a meros determinismos econômicos, mas também opera através de discursos que se naturalizam e influenciam o comportamento das pessoas. Esses discursos promovem a administração da vida de acordo com princípios de mercado, enfatizando o investimento em si mesmo e a competição entre indivíduos e instituições. A racionalidade neoliberal transfere sua operação do governante para o comportamento dos governados, produzindo condutas necessárias ao seu funcionamento. Isso envolve processos de subjetivação que tendem a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados (Dardot; Laval, 2016).

No curso *Em Defesa da Sociedade*, Foucault (1999b) inaugura uma profunda reflexão sobre as transformações do poder nas sociedades modernas, abrindo caminho para a compreensão do neoliberalismo como um novo dispositivo governamental. Nesse curso, Foucault rompe com a visão clássica do poder centralizado no Estado soberano ou em figuras absolutas, como o *Príncipe maquiavélico*, para apresentar o poder como algo difuso, que circula em múltiplas relações e instituições sociais.

Essa perspectiva é fundamental para entender o neoliberalismo não apenas como uma doutrina econômica, mas como uma racionalidade e técnica de governo que perpassa os diversos níveis da sociedade. Na obra *Em Defesa da Sociedade*, Foucault analisa como o poder disciplinar evolui para incorporar elementos de biopolítica, técnicas de controle da população que agem sobre a vida, a saúde, o comportamento e as subjetividades dos indivíduos,

sublinhando a importância de espaços sociais específicos para a circulação desses mecanismos (Foucault, 1999b).

O neoliberalismo, neste contexto, configura-se como a racionalidade governamental que transforma indivíduos em empreendedores de si mesmos, assumindo a responsabilidade por sua vida, saúde, formação e riscos, dentro de um mercado hegemônico que reorienta as práticas estatais e sociais (Foucault, 2008a). O curso *Em Defesa da Sociedade* é, portanto, um alicerce teórico decisivo para a análise foucaultiana posterior do neoliberalismo, revelando a complexidade das tecnologias de poder que sustentam sua expansão.

Além disso, ao deslocar a análise do poder para as práticas e dispositivos presentes no tecido social, como instituições educacionais, sistemas sanitários e políticas públicas, Foucault amplia a compreensão do neoliberalismo para além das políticas macroeconômicas, mostrando como ele atua na conformação das subjetividades e nas relações cotidianas (Foucault, 1999b).

Consequentemente, incorporar o curso *Em Defesa da Sociedade* na discussão sobre neoliberalismo permite uma análise mais abrangente e crítica das formas contemporâneas de governança, especialmente em contextos de políticas educacionais e sociais. Essa abordagem evidencia que o neoliberalismo é um fenômeno que produz efeitos simbólicos, políticos e culturais profundos, cujo entendimento exige a investigação das múltiplas redes de poder e saber que atravessam a sociedade.

É possível argumentar que, ao longo de sua história republicana, o Brasil nunca adotou plenamente o modelo do Estado de Bem-Estar Social. No entanto, em certos momentos, houve tentativas de conciliar os interesses do capital com as demandas sociais. Como observado por Gomes, "(...) mais coerente considerar que, durante todo o processo histórico de formação e estruturação das formas do Estado Moderno no Brasil, não se tenha implementado mais do que apenas algumas políticas de Bem-Estar Social" (Gomes, 2006, p. 221).

Durante o governo de Getúlio Vargas, que se estendeu da década de 1930 até 1945 e novamente de 1951 até 1954, o Brasil passou por um processo de industrialização. Paralelamente a essa modernização econômica, surgiu a necessidade de regulamentar as relações entre capital e trabalho. Nesse período, entrou em vigor a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), foram criadas as primeiras instituições de Previdência Social, e houve o reconhecimento do direito à educação primária pública e gratuita. A construção dos direitos sociais durante o governo Vargas visava não apenas acalmar o clima de luta de classes, mas também exercer controle sobre a massa trabalhadora.

Vargas foi deposto em 1945 e, anos depois, reconduzido ao cargo de Presidente da República pelo voto direto, governando novamente o país de 1951 até 1954, quando faleceu.

Durante esse segundo mandato, ele deu continuidade às políticas de cunho social que havia iniciado anteriormente.

Na década de 1960, o Brasil experimentou um significativo deslocamento político com o Golpe de Estado de 1964, que resultou na deposição do Presidente João Goulart e na subsequente instalação de um regime militar que perdurou por 21 anos. Este período foi marcado por uma profunda reestruturação social, política e econômica, caracterizada pela erosão da democracia e pela adoção de políticas econômicas estatizantes, que contribuíram para a chamada "Década Perdida"[9] dos anos 1980.

Em 1985, após duas décadas de governos militares, o Brasil retornou a um governo civil com a eleição indireta de José Sarney, vice-presidente de Tancredo Neves, que faleceu às vésperas da posse. Assim, Sarney herdou um Estado altamente endividado, ineficiente e dominado por empresas estatais deficitárias, com baixa produtividade e competitividade. Este cenário propiciou o surgimento de discursos privatistas, apoiados por organismos financeiros internacionais como o FMI e o Banco Mundial, que defendiam a transferência das atividades econômicas estatais para o setor privado como solução para a crise econômica instalada.

A partir da década de 1990, a agenda neoliberal brasileira começou a ser implementada sob os governos de Fernando Collor de Mello e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso, com um foco significativo em processos de privatização e na reforma do aparelho do Estado. Esse movimento, conforme analisa Saviani (2023), não se restringiu à esfera econômica, mas reconfigurou profundamente a política educacional ao introduzir a lógica da eficiência empresarial e da descentralização financeira.

Durante a gestão de Cardoso, a educação passou a ser orientada pelas diretrizes do Consenso de Washington, resultando na adoção de mecanismos de mercado e em modelos de gestão que priorizavam metas quantitativas em detrimento da profundidade pedagógica, consolidando o que especialistas como Shiroma et al. (2022a) definem como o alinhamento das reformas nacionais aos imperativos da globalização neoliberal.

No entanto, essas medidas não resultaram no desenvolvimento econômico esperado, gerando vulnerabilidade às crises externas e estagnação econômica, o que levou a uma insatisfação generalizada na população. No Brasil, um país profundamente enraizado no capitalismo, inicialmente se acreditava que o neoliberalismo não teria efeitos tão prejudiciais.

[9] Expressão que designa a década de 1980, caracterizada pela crise econômica de seus países assolados por dívidas externas exorbitantes, hiperinflação e déficits fiscais na América Latina (Ramos, 1994).

Segundo Frigotto (2022), esse fracasso econômico refletiu-se na educação através de um projeto de formação humana reduzido, voltado para a adaptação dos sujeitos a um mercado de trabalho instável e informal.

A insatisfação generalizada da população, decorrente da precarização da vida, foi respondida pelo Estado com políticas educacionais que priorizavam o acolhimento e a assistência social em detrimento do ensino científico. Conforme aponta Silva (2023), essa dinâmica evidencia que, em tempos de crise do capital, a política educacional tende a se converter em uma estratégia de gestão da pobreza, buscando desviar o foco da desigualdade estrutural para a suposta falta de competências individuais dos trabalhadores.

Em 2002, essa insatisfação culminou na eleição de Luís Inácio Lula da Silva, um líder sindical e figura central do Partido dos Trabalhadores, que interrompeu a onda de privatizações e retomou a implementação de políticas sociais, como programas de redistribuição de renda, acesso à habitação e ensino superior gratuito. Durante seu segundo mandato (2007-2010), o governo Lula conseguiu equilibrar as políticas sociais com medidas que visavam estimular o mercado, melhorando significativamente os indicadores sociais e econômicos do país.

Durante o ano eleitoral agitado de 2014, a economia brasileira, que já apresentava sinais de desaceleração nos últimos anos, sofreu uma desaceleração abrupta, revelando um significativo déficit fiscal. Este déficit foi amplamente atribuído às contas da Previdência Social, conforme apontado pelo governo e pela maioria dos analistas. Apesar de a então Presidente Dilma Rousseff ter sido reeleita para seu segundo mandato, ela enfrentou uma crise econômica que a enfraqueceu significativamente. Posteriormente, ela foi submetida a um processo de impeachment em agosto de 2016, motivado por questões de improbidade administrativa, desrespeito à Lei do Orçamento e suspeitas de envolvimento em casos de corrupção relacionados à Petrobras.

Diante do cenário econômico recessivo, perda do grau de investimento e aumento na taxa de desemprego, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo federal, indicando uma mudança nas políticas econômicas para uma direção mais conservadora e liberalizante, incluindo a flexibilização das relações trabalhistas. A difícil situação econômica obrigou o governo a implementar cortes orçamentários e reformas nas relações de trabalho, o que impactou negativamente a população.

Essa insatisfação popular contribuiu para a eleição do candidato da direita conservadora, Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018. Este evento marcou o início de uma retomada mais radical das políticas neoliberais, com a formação de uma equipe econômica composta por profissionais influenciados pela escola econômica da Universidade de Chicago,

como o Ministro da Economia Paulo Guedes e o Presidente do BNDES Joaquim Levy, que foi demitido pouco tempo depois. A agenda neoliberal voltou a ser discutida, com propostas de privatização de empresas estatais e a necessidade de retomar o equilíbrio fiscal. Segundo a mídia, tal equilíbrio seria alcançado com a reforma do sistema de Previdência Social aprovada em 2019, da reforma tributária e da reforma administrativa do Estado. Essas medidas foram vistas como condições essenciais para a retomada dos investimentos no país por vários analistas.

No contexto econômico atual, a escola pública emerge como um veículo eficaz para a implementação de objetivos neoliberais, uma vez que abriga uma parcela significativa da população jovem. Ao expor esses indivíduos a determinadas tecnologias políticas e econômicas, eles tendem a adotar comportamentos econômicos justificados e adaptáveis às mudanças constantes, independentemente das ações estatais, contribuindo assim para o crescimento econômico contínuo.

Na obra organizada por Gentili (1995), o neoliberalismo na educação é caracterizado pela transposição da lógica de mercado para a esfera pública, transmutando o direito social em um serviço de consumo. Os autores argumentam que essa racionalidade opera pela desmoralização da escola pública, apresentada pelo discurso neoliberal como ineficiente e burocrática, para justificar a implementação de estratégias de privatização e descentralização.

Sob essa ótica, a educação deixa de ser um espaço de formação cidadã e emancipatória para tornar-se um mecanismo de produção de capital humano, assim, a eficiência pedagógica é medida pela capacidade da escola em responder às demandas imediatas e mutáveis do setor produtivo.

As tecnologias políticas, conforme discutidas por Foucault (2021), especialmente aquelas presentes no liberalismo e neoliberalismo, produzem modos de existência que permitem que indivíduos e coletivos se subjetivem e adquiram experiências concretas do mundo. O objetivo dessas tecnologias é a autorregulação dos sujeitos, fazendo com que os governados alinhem seus desejos, esperanças, decisões, necessidades e estilos de vida com os objetivos governamentais pré-estabelecidos (Castro-Gómez, 2010). Nesse cenário, as respostas dadas pela população são cruciais para atingir as metas propostas.

No contexto neoliberal, a educação é frequentemente vista como um meio de preparar a força de trabalho para as demandas do mercado, alinhando a escola com os imperativos econômicos. Isso implica que as escolas devem funcionar de forma semelhante ao mercado, promovendo a competição e a eficiência, o que pode ser alcançado com a implementação de políticas que incentivem a escolha dos pais como consumidores (Gentili, 1995).

Além disso, o neoliberalismo busca tornar a escola um veículo para a transmissão de seus princípios ideológicos, visando adequar a educação às necessidades do mercado e à ideologia dominante. Essa abordagem tem implicações significativas na forma como a educação é percebida e implementada, transformando-a em um serviço sujeito às lógicas mercantis (Gentili, 1995).

Conforme Dardot e Laval (2016), essas novas formas políticas neoliberais demandam uma transformação significativamente mais profunda do que a mera restauração do capitalismo tradicional e do liberalismo clássico. Sua principal característica reside na alteração radical do modo de exercício do poder governamental, bem como das referências doutrinárias, inseridas em um contexto de mudança nas regras que regem o funcionamento do capitalismo. Tais formas evidenciam uma subordinação a uma racionalidade política e social específica, articulada à globalização e à financeirização do capitalismo. Em síntese, uma verdadeira "grande virada" só se concretiza mediante a implementação generalizada de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar de forma duradoura políticas públicas e comportamentos sociais em uma direção inédita.

A década de 1990 foi marcada por uma nova perspectiva global, influenciada pela pós-modernidade, na qual a subjetividade individual ganhou destaque, tornando o indivíduo o principal autor de sua própria construção. No contexto educacional, essa tendência se refletiu no reforço das ideias neoliberais do capitalismo concorrencial global e das teorias do capital humano. Um evento significativo nesse período foi a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, que reafirmou a educação como um direito universal e comprometeu os países, incluindo o Brasil, a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental.

De acordo com Bes (2018), o processo de expansão do neoliberalismo segue a lógica de que a educação, assim como outras áreas, deve ser regulada pelo mercado, transformando todas as estruturas em empresas, incluindo as escolas. Nesse contexto, o papel do Estado é limitado a apoiar os marginalizados e promover o desenvolvimento de competências e habilidades para que os indivíduos possam viver em sociedade e ter uma qualidade de vida. A educação neoliberal enfatiza a responsabilidade individual, incentivando cada estudante a se tornar um empresário de si mesmo, preparado para o sucesso no mercado de trabalho.

A discussão sobre o neoliberalismo, que ganhou destaque no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, continua relevante devido à persistência das políticas neoliberais em várias partes do mundo. E é possível perceber como as políticas neoliberais se manifestaram no Brasil e suas implicações, especialmente no contexto educacional.

Conforme Perry Anderson (1996), o neoliberalismo emergiu logo após a Segunda Guerra Mundial, nas regiões da Europa e América do Norte, onde o capitalismo estava consolidado. Essa corrente representou uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e o Estado de Bem-Estar Social. A obra seminal que fundamentou essa corrente foi *O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek*, escrita em 1944. Nela, Hayek (1990) critica veementemente qualquer tentativa de limitação dos mecanismos de mercado pelo Estado, considerando tais intervenções uma ameaça à liberdade, tanto econômica quanto política (Anderson, 1996).

Embora o neoliberalismo tenha suas raízes na década de 1940, Göran Therborn (1996) argumenta que as propostas neoliberais começaram a ser implementadas efetivamente nos anos 1970. Isso ocorreu durante a crise do petróleo e a recessão capitalista global, que marcou o fim do crescimento sem precedentes do capitalismo nas décadas de 1950 e 1960. A crise do petróleo de 1973 levou a uma recessão prolongada, caracterizada por baixos índices de crescimento e elevados índices de inflação, favorecendo a ascensão das ideias neoliberais.

Segundo Hayek (1990) e seus seguidores, as causas dessa crise estavam no movimento operário, cujas reivindicações por melhores salários e maior investimento estatal no bem-estar social teriam reduzido os lucros das empresas, provocando inflação e crise generalizada. Para superar essa crise, os defensores do neoliberalismo sugeriram a necessidade de um Estado forte, capaz de limitar o poder dos sindicatos e controlar a economia por meio da redução dos gastos sociais e da implementação de intervenções econômicas (Anderson, 1996).

No contexto neoliberal, busca-se a estabilidade monetária por meio da redução dos gastos com o bem-estar social, incluindo áreas como saúde, educação e fundos de pensão. Além disso, o objetivo é restaurar a taxa natural de desemprego, criando uma reserva de mão de obra capaz de enfraquecer o poder dos sindicatos, juntamente com a redução de impostos sobre os rendimentos mais elevados. Esse conjunto de medidas levaria, segundo os defensores do neoliberalismo, à criação de uma saudável desigualdade, que impulsionaria novamente o capitalismo e o crescimento dos lucros (Anderson, 1996).

A desigualdade social, um dos efeitos negativos do neoliberalismo, foi exacerbada em países como Argentina, México e Brasil (Sader, 2008). Esse fenômeno é resultado de um modelo de integração que propõe um retorno à exportação de recursos naturais, o que comprometeu a indústria local já estabelecida, gerando desemprego (Prebisch, 1950). Esse cenário nos leva a refletir sobre a atuação do neoliberalismo na América Latina, com políticas de integração comercial baseadas na exportação de recursos naturais favorecem a manutenção de grandes latifúndios, os quais, devido à mecanização das lavouras, empregam cada vez menos

pessoas (Grisa; Garcia, 2013). Além disso, prejudica o pequeno produtor rural, que não possui os recursos necessários nem recebe investimentos para que sua produção seja competitiva no mercado (Schneider, 2009).

Esse processo gera uma reação em cadeia: o mercado competitivo impulsiona a América Latina a se tornar fornecedora de produtos naturais, enfraquecendo a indústria e reduzindo a oferta de empregos no setor (Prebisch, 1950; Sader, 2008). Como resultado, aumenta o número de desempregados, que passam a depender da assistência do Estado, o qual, sob a lógica neoliberal, não prioriza políticas públicas voltadas para a garantia de direitos sociais. Essa situação acaba deixando grande parcela da população em extrema pobreza (Martins, 2012).

Mónica Castagna Molina (2012) argumenta que as políticas públicas são os reflexos das ações do Estado, por meio de programas destinados a materializar os direitos constitucionais. Entre esses direitos, destacam-se os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Brasileira de 1988, como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e infância, e assistência aos desamparados. Ao serem instrumentos do Estado para garantir esses direitos, as políticas públicas são frequentemente chamadas de políticas sociais.

No entanto, o Estado neoliberal não prioriza as políticas públicas, dado que os efeitos da contradição atual do capitalismo, mais ideológica do que econômica, resultam na destruição social imposta pelo poder do mercado.

A afirmação de que o Estado neoliberal não prioriza as políticas públicas deve ser compreendida não como uma ausência de intervenção, mas como uma radical reorientação de suas perspectivas e intencionalidades. Conforme argumenta Gentili (1995), o neoliberalismo não retira o Estado da cena social, mas o redefine como um agente garantidor das condições de funcionamento do mercado.

Nesse sentido, as políticas públicas deixam de ser instrumentos de promoção de direitos universais e de redistribuição social para se tornarem mecanismos de indução à competitividade e à eficiência gerencialista. O que ocorre é a transição de um modelo de provisão estatal para um modelo de regulação e monitoramento, e a prioridade do Estado passa a ser a gestão da escassez e a formatação de sujeitos adaptáveis às demandas do capital financeiro.

Portanto, a intencionalidade das políticas educacionais sob a lógica neoliberal é deliberadamente estratégica, pois busca-se substituir a lógica da cidadania pela lógica do consumo e do empreendedorismo.

Como apontado na coletânea de Gentili (1995), a destruição social mencionada não é um subproduto acidental, mas parte de um projeto político que utiliza as políticas públicas para desarticular instâncias de solidariedade coletiva e privatizar a esfera pública.

O Estado prioriza, sim, as políticas, mas o faz sob a égide da mercantilização, transformando a escola em um laboratório de treinamento de capital humano e em um campo de experimentação para o reformismo empresarial, sendo a qualidade reduzida a metas de produtividade que ignoram as desigualdades estruturais da sociedade.

Observa-se, em diversos países, não apenas na América Latina, o aumento do desemprego de massas de caráter permanente, a proliferação da pobreza e o crescimento de sentimentos de desesperança e violência, que também se manifestam em países escandinavos. Essa tendência autodestrutiva do capitalismo, caracterizada por uma competição que gera cada vez mais exclusão social, afetando grande parte da população, é um aspecto central dessa contradição sociológica.

No entanto, o problema não se limita a isso. As tendências destrutivas do capitalismo também entram em conflito com populações mais capacitadas, tanto em nível global quanto local. Essas populações, compostas por classes populares e médias mais instruídas, representam um fator crucial na resistência a essas tendências (Therborn, 1996).

Uma vez mais, nos deparamos com as contradições sociais geradas pelo neoliberalismo, como a crescente pauperização, o aumento da violência e a intensificação da exclusão social. No entanto, é fundamental adotar uma abordagem cuidadosa ao utilizar o conceito de exclusão social. Isso porque os indivíduos não são, de fato, excluídos da sociedade e de suas dinâmicas sociais (Sen, 2000). O que se entende por exclusão social, nesse contexto, refere-se à privação do acesso a bens e serviços sociais essenciais, tais como educação, saúde, seguridade social, entre outros (Bauman, 2004).

Para Foucault (2008a, p. 238), o *Rule of Law*[10] e o Estado Democrático de Direito formalizam a ação do governo como um prestador de regras para um jogo econômico no qual os únicos agentes reais e parceiros são os indivíduos ou, como preferirem, as empresas. Nesse novo contexto, a sociedade como um todo passaria a se organizar de maneira similar a uma empresa.

Como afirma Laval (2019, p.124),

[10] Estado de direito.

> Não é preciso professar a fé neoliberal com fanatismo e querer desenvolver o mercado da educação a todo custo para que ele se desenvolva. Em geral, basta deixar correr solta [*laissez-faire*] a competição entre as famílias e entre os indivíduos, ou fazer uma oposição mole e *pro forma*.

Conforme afirma Sylvio S. Gadelha Costa (2009), os indivíduos e as coletividades vêm sendo progressivamente submetidos a novas tecnologias e mecanismos governamentais que transformam sua formação e educação, em sentido amplo, em uma espécie de competição intensa. Esse processo é caracterizado pela mensuração do progresso por meio do acúmulo de pontos, assemelhando-se a um sistema de milhagem, traduzido em índices de produtividade. Ademais, os sujeitos são avaliados conforme os investimentos que são continuamente incentivados a realizar para se valorizarem como microempresas em um mercado cada vez mais competitivo.

A análise foucaultiana, conforme Avelino (2015), revela que o sucesso político dos regimes liberais decorre, em grande parte, da capacidade desses sistemas em fornecer os conhecimentos e instrumentos pelos quais o indivíduo moderno internaliza e exerce sua própria obediência, tornando-se agente de sua subjugação.

Tal obediência é autogerida, configurando, assim, uma forma de sujeição política particularmente eficaz e duradoura na história das sociedades ocidentais. Segundo Colin Gordon (*apud* Avelino, 2015, p. 15), os processos pedagógicos e os mecanismos de reprodução do saber desempenharam papel crucial na constituição do sujeito moderno. Nesse contexto, é relevante mencionar o conceito de ortologização[11] dos saberes, desenvolvido por Foucault (1999b), que designa um processo iniciado pela cultura escolástica a partir do Renascimento no século XII, destinado a estabelecer um padrão de similaridade entre as diferenças dos saberes. Esse processo pode ser entendido como análogo ao funcionamento da racionalidade liberal, porém deslocado do âmbito estatal para o epistemológico.

De acordo com Avelino (2015), além de constituir uma organização corporativa voltada para o disciplinamento dos saberes, a Universidade promoveu uma profunda transformação nos modos de funcionamento do próprio pensamento. Assim, a Universidade configura-se também como uma forma específica de operar a razão e uma prática particular do saber. Para esta análise, não é primordial focar na organização mais ou menos autoritária dos

[11] Michel Foucault (1999b) empregou o termo "ortologia" para caracterizar o embate do liberalismo contra a ortodoxia do pensamento escolástico. Embora essa terminologia não seja inédita, sua origem remonta à Grécia antiga, indicando uma tradição histórica anterior à sua utilização foucaultiana.

saberes proporcionada pela instituição universitária, mas sim compreender em que nível elementar, dentro da própria prática do saber, a obediência foi instaurada.

É relevante investigar, para além da instituição universitária, uma unidade mais sofisticada e menos perceptível, elaborada pela cultura escolástica: a unidade do método, ou seja, a invariabilidade das regras e técnicas que o escolástico deveria necessariamente observar ao estabelecer relações de conhecimento.

A normalização das inteligências foi designada por Foucault (1999b) como o liberalismo dos enunciados, conceito que remete à produção de um amplo desbloqueio epistemológico. Contudo, esse processo não ocorre sem o concomitante estabelecimento de um controle muito mais rigoroso, abrangente e extenso em sua superfície de apoio, especialmente no âmbito dos procedimentos da enunciação.

O fato de a educação, de forma geral, ter sido e continuar sendo uma esfera privilegiada pelo (neo)liberalismo, evidencia, entre outros aspectos, a relevância das tecnologias pedagógicas como um campo crucial para a formação e a condução dos sujeitos (Avelino, 2015).

Nesse sentido, a Agenda 2030 revela um efeito de governamentalidade nas relações de poder-saber presentes em seu discurso. Ela emerge como uma nova forma de disciplina, especialmente nos países da América Latina, onde uma complexa sociedade burocrática gera constantemente novos saberes e poderes interligados. A Agenda exemplifica, portanto, como a governamentalidade hodierna, sob a lógica neoliberal, redefine as relações entre saber e poder, tratando a educação como uma questão econômica.

No entanto, o avanço dessa agenda no Brasil não é um movimento isolado, sendo catalisado pela pressão e pelas condicionalidades de organismos transnacionais, que orientam as políticas nacionais sob o pretexto da eficiência e do desenvolvimento. Para compreender como essas diretrizes globais adquirem legitimidade e operam sobre o ordenamento jurídico e educacional brasileiro, faz-se necessário transitar para a análise do Direito Internacional e seus sujeitos.

O neoliberalismo institui uma lógica normativa global que redefine o papel do Estado e as condutas individuais. Nesta seção, essa racionalidade é articulada ao papel do Direito Internacional, explorando como sujeitos transnacionais, como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, disseminam a métrica mercantil para o campo social. Por meio de diretrizes e condicionalidades, esses organismos convertem a educação em um processo de acumulação de capital humano, subordinando as políticas nacionais a imperativos de competitividade e eficiência. Assim, o estudo do Direito Internacional, apresenta-se aqui, como peça-chave para

desvelar como a governança global internaliza a agenda neoliberal no ordenamento jurídico e pedagógico brasileiro.

Considerando que os documentos a serem analisados nesta tese são emanados pelos organismos internacionais, entende-se relevante discorrer, ainda que brevemente, sobre o Direito Internacional e Sujeitos Internacionais. No âmbito do Direito Internacional, temos Sujeitos de Direito Internacional, como os indivíduos, empresas transnacionais e os organismos internacionais, cujos documentos a serem analisados têm origem (Kelsen, 2004).

A existência do direito, incluindo o direito internacional, fundamenta-se principalmente na proteção do ser humano. Nesse contexto, o indivíduo interage dentro de sua sociedade, sendo protegido pelo Estado e seu ordenamento jurídico, além de estabelecer relações que podem transcender fronteiras nacionais e alcançar um âmbito internacional. Conforme Guimarães (2009), é crucial considerar essas relações para atender aos interesses do homem, tanto como parte de um grupo quanto como indivíduo.

No plano das relações internacionais, o indivíduo emergiu como sujeito de direito internacional na segunda metade do século XX, impulsionado pela universalização dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, bem como os Pactos Internacionais sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, inauguraram um amplo movimento que conferiu ao indivíduo a capacidade de agir contra o Estado de sua nacionalidade (Amaral Junior, 2008).

No entanto, como destacado por Casella e Accioly (2012), a Declaração não criou obrigações legais imediatas, refletindo um entendimento generalizado sobre a distinção entre reconhecimento e implementação obrigatória dos direitos humanos.

Essa evolução reflete a natureza objetiva da proteção internacional dos direitos humanos, que exige que os Estados respeitem esses direitos perante a comunidade internacional e seus indivíduos, conforme destacado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Esses direitos possuem caráter *erga omnes*[12], aplicando-se a todos os Estados, e a soberania internacional não pode ser usada para negar sua proteção.

Os *Pactos Internacionais de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e de Direitos Civis e Políticos*, adotados em 19 de dezembro de 1966, salientam o direito à autodeterminação, demonstrando a influência dos países em desenvolvimento. A dinâmica internacional está em constante evolução, com eventos como os ataques de setembro de 2001 nos EUA, envolvendo

[12] Perante todos; contra todos.

organizações terroristas e indivíduos, mostrando que o papel dos Estados e do ser humano é significativo na dinâmica internacional (Husek, 2010).

A discussão sobre a personalidade jurídica do indivíduo em direito internacional, especialmente em relação à sua capacidade de acessar procedimentos judiciais, pode ser considerada superada com a criação do Tribunal Penal Internacional e a expansão da jurisdição de tribunais internacionais regionais (Teixeira, 2007).

Já as empresas transnacionais são organizações econômicas que operam além das fronteiras nacionais, influenciando significativamente a economia de diversos países. Embora não existam definições precisas, o termo transnacional é frequentemente utilizado para descrever essas empresas, que muitas vezes são confundidas com as multinacionais. A Organização das Nações Unidas adota esse termo para caracterizar empresas que transcendem fronteiras nacionais.

A evolução dessas empresas no cenário global é impulsionada pela revolução da informação, que sustenta os fluxos de dados e inovações tecnológicas. Indústrias inovadoras, como a de computadores, celulares e satélites, movimentam grandes volumes de mercadorias, tornando as empresas multinacionais agentes-chave da globalização. Como resultado, essas corporações influenciam todo o sistema interestatal, dissolvendo fronteiras econômicas e reforçando sua posição central na economia global.

A globalização proporciona às empresas transnacionais o aparato tecnológico necessário para operar em escala global, permitindo que elas expandam suas atividades por meio de filiais em diferentes países, em busca de mercados consumidores, infraestrutura, matéria-prima e mão de obra barata. Portanto, essas empresas desempenham um papel crucial na economia internacional, afetando governos e relações internacionais.

No que toca aos organismos internacionais, cabe ressaltar que a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 marcou uma transformação significativa no cenário internacional, impulsionando a manutenção da paz e segurança globais através de sua estrutura composta por agências especializadas. A ONU é um organismo intergovernamental com personalidade jurídica internacional, embora essa não seja explicitamente atribuída em sua Carta (Husek, 2007). Sua estrutura inclui seis órgãos principais: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado (Husek, 2007).

O Conselho de Segurança, composto por 15 membros, desempenha um papel fundamental na promoção da paz e segurança internacionais, podendo adotar medidas coercitivas como sanções e uso da força para resolver conflitos. As operações de manutenção

da paz da ONU, mandatadas pelo Conselho de Segurança, são essenciais para manter a paz e proteger civis vulneráveis em áreas de conflito. Além disso, a ONU promove a cooperação internacional em áreas econômicas, sociais e culturais, estabelece padrões de saúde, protege o meio ambiente e defende os direitos humanos (Piovesan, 2007).

A formação de organizações internacionais, como a ONU, requer um tratado constitutivo, como a *Carta das Nações Unidas*, que define os princípios e objetivos da organização (Cretella Neto, 2007). O sistema da ONU abrange fundos, programas e instituições especializadas, como a UNESCO e a OMS (Organização Mundial da Saúde), que atuam em domínios específicos (Varella, 2009). A personalidade jurídica da ONU permite que ela exerça ações além das previstas na *Carta*, conforme os objetivos a serem alcançados.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), enquanto agência especializada da ONU, detém personalidade jurídica de direito internacional, de caráter funcional e derivado, o que lhe permite atuar como sujeito autônomo na ordem global para a consecução de seus fins estatutários (Amaral Junior, 2008).

Essa capacidade se manifesta na celebração de tratados, na manutenção de relações diplomáticas e, crucialmente, no gozo de privilégios e imunidades. A imunidade de jurisdição da UNESCO, assegurada por convenção internacional incorporada ao direito brasileiro, é, em regra, absoluta quanto aos atos de império (*jure imperii*)[13]. Contudo, a doutrina e a própria prática judicial brasileira têm evoluído para uma concepção mais restritiva, especialmente em matéria trabalhista, consolidando o entendimento de que a imunidade pode ser afastada mediante renúncia expressa ou quando o organismo não provê meios alternativos para a solução de controvérsias, em observância ao princípio do acesso à justiça.

A repercussão da UNESCO no ordenamento jurídico brasileiro transcende a questão da imunidade, projetando-se por meio de seus instrumentos normativos, que moldam políticas públicas e a interpretação do direito interno (Piovesan, 2007). As convenções da UNESCO, uma vez ratificadas e promulgadas, integram o sistema jurídico nacional com força de lei e sua aplicação é visível em decisões judiciais que versam sobre a proteção de bens culturais e o direito à educação.

Um exemplo notório é o reconhecimento da validade de diplomas estrangeiros emitidos sob a égide de convenções regionais da organização, dispensando-se a revalidação formal em certas hipóteses. Tal influência demonstra a capacidade da UNESCO de fomentar um diálogo normativo transnacional, cujos padrões e princípios são internalizados e aplicados

[13] Atos de Império.

pelos poderes constituídos no Brasil, reforçando a interconexão entre o direito internacional e o direito doméstico (Trindade, 2017).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como sujeito de direito internacional público, possui personalidade jurídica distinta da de seus Estados-membros, sendo esta de natureza derivada e funcional (Klabbers, 2015). Sua capacidade de contrair direitos e obrigações na esfera internacional emana do tratado que a constituiu e é limitada pela persecução de seus objetivos estatutários.

Essa personalidade confere à OCDE, entre outras prerrogativas, a capacidade de celebrar tratados, de apresentar reclamações internacionais e de gozar de privilégios e imunidades de jurisdição e execução (Rezek, 2022).

No ordenamento jurídico brasileiro, a imunidade de jurisdição de organismos internacionais é matéria consolidada (Casella; Accioly, 2012), conforme reafirmado pelo Supremo Tribunal Federal[14], que, embora tratando da ONU, estabelece um precedente aplicável por analogia à OCDE.

Tal imunidade, contudo, não é absoluta, podendo ser relativizada por renúncia expressa ou quando o organismo internacional não oferece mecanismos alternativos para a solução de controvérsias, especialmente em matéria trabalhista.

Além de sua atuação como ator nas relações internacionais, a OCDE exerce uma influência normativa significativa sobre os ordenamentos jurídicos internos, inclusive o brasileiro, por meio da produção de *soft law* (Shelton, 2000). Suas convenções, diretrizes, recomendações e relatórios, embora desprovidos de força cogente imediata, funcionam como importantes instrumentos de harmonização de políticas e de interpretação legislativa (Mazzuoli, 2021).

A jurisprudência brasileira, em especial na seara trabalhista, já reconhece o valor de normas internacionais não ratificadas como fonte subsidiária ou como referencial interpretativo

[14] STF, RE 1034840. **Ementa:** RECURSO EXTRAORDINÁRIO. ORGANISMO INTERNACIONAL. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS ONU. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO PNUD. CONVENÇÃO SOBRE PRIVILÉGIOS E IMUNIDADES DAS NAÇÕES UNIDAS DECRETO 27.784/1950. CONVENÇÃO SOBRE PRIVILÉGIOS E IMUNIDADES DAS AGÊNCIAS ESPECIALIZADAS DAS NAÇÕES UNIDAS DECRETO 52.288/1963. ACORDO BÁSICO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA COM AS NAÇÕES UNIDAS E SUAS AGÊNCIAS ESPECIALIZADAS DECRETO 59.308/1966. IMPOSSIBILIDADE DE O ORGANISMO INTERNACIONAL VIR A SER DEMANDADO EM JUÍZO, SALVO EM CASO DE RENÚNCIA EXPRESSA À IMUNIDADE DE JURISDIÇÃO. ENTENDIMENTO CONSOLIDADO EM PRECEDENTES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. CONTROVÉRSIA CONSTITUCIONAL DOTADA DE REPERCUSSÃO GERAL. REAFIRMAÇÃO DA JURISPRUDÊNCIA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. RECURSO EXTRAORDINÁRIO PROVIDO.

para reforçar decisões baseadas na legislação doméstica, a exemplo do que dispõe a Orientação Jurisprudencial n. 110 da 4ª Turma do TRT-9 a respeito das normas da OIT[15].

Esse fenômeno de transconstitucionalismo ou diálogo entre cortes, como mencionado no acórdão[16] do Tribunal de Justiça de São Paulo, evidencia a crescente permeabilidade do direito nacional às diretrizes formuladas por organizações como a OCDE, cujos padrões em matéria tributária, de governança corporativa e de combate à corrupção são frequentemente incorporados pela legislação e pela política judiciária no Brasil.

A influência dos organismos internacionais na educação brasileira representa um fenômeno multifacetado, resultante da interseção entre as agendas neoliberais globais e as políticas nacionais de desenvolvimento. Esse processo articula imposições e negociações que atravessam o campo educacional, configurando condicionalidades que reorganizam a formulação e execução das políticas públicas no país.

A complexidade dessa influência só pode ser compreendida a partir do marco jurídico e institucional do direito internacional e da atuação dos organismos multilaterais que o sustentam, imprimindo sua presença por instrumentos normativos e financeiros (Altmann, 2002; Fonseca, 1998; Silva, 1999).

No direito internacional público, as relações entre Estados estão reguladas por tratados, costumes e princípios gerais previstos no artigo 38 do *Estatuto da Corte Internacional de Justiça (CIJ). A Carta das Nações Unidas* (1945) criou organismos internacionais dotados de personalidade jurídica, os quais exercem sua influência por meio de resoluções, convenções e mecanismos de financiamento condicionado.

Tais instrumentos muitas vezes não são juridicamente vinculantes, mas adquirem força normativa, como já explicitado acima, pelo exercício da *soft law*, disciplinando políticas internas dos Estados em campos estratégicos, incluindo a educação (Estatuto da CIJ, 1945; Carta das Nações Unidas, 1945; Torres, 2009; Silva, 1999).

Na educação, marcos internacionais como o artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948)* e o artigo 13 do *Pacto Internacional sobre Direitos*

---

[15] Orientação Jurisprudencial - OJ n. 110 da 4T do TRT-9. Enunciado. FONTES DO DIREITO - NORMAS INTERNACIONAIS. I – Fontes do direito do trabalho. Direito comparado. Convenções da OIT não ratificadas pelo Brasil. O Direito Comparado, segundo o art. 8º da Consolidação das Leis do Trabalho, é fonte subsidiária do Direito do Trabalho. Assim, as Convenções da Organização Internacional do Trabalho não ratificadas pelo Brasil podem ser aplicadas como fontes do direito do trabalho, caso não haja norma de direito interno pátrio regulando a matéria. II – Fontes do direito do trabalho. Direito comparado. Convenções e recomendações. O uso das normas internacionais, emanadas da Organização Internacional do Trabalho, constitui-se em importante ferramenta de efetivação do Direito Social e não se restringe à aplicação direta das Convenções não ratificadas e as Recomendações, assim como os relatórios dos seus peritos, devem servir como fonte de interpretação da lei nacional e como referência a reforçar decisões judiciais baseadas na legislação doméstica.

[16] TJSP, processo 1500673-81.2019.8.26.0541.

Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), tratado vinculante adotado pela Assembleia Geral da ONU em 1966 e em vigor desde 1976, asseguram o direito à educação gratuita e progressiva no ensino fundamental, reforçando que os Estados têm a obrigação de garantir o acesso universal, igualitário e não discriminatório a esse direito fundamental.

O PIDESC é um instrumento central do sistema internacional de proteção dos direitos humanos que trata de direitos econômicos, sociais e culturais essenciais, incluindo o direito à educação, saúde, trabalho e nível de vida adequado.

No contexto educacional, esse pacto orienta políticas públicas voltadas para a universalização, qualidade e equidade da educação e destaca o papel da UNESCO na promoção internacional desses princípios (DUDH, 1948; PIDESC, 1966; Acordos de Bretton Woods, 1944).

Entretanto, instituições financeiras multilaterais criadas em Bretton Woods (1944), como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial – BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), operam para além do direito estrito ao impor condicionalidades em seus empréstimos, que influenciam políticas soberanas sob a máscara da cooperação técnica, afetando diretamente a educação pública (DUDH, 1948; PIDESC, 1966; Acordos de Bretton Woods, 1944).

No caso brasileiro, que ratificou formalmente o PIDESC em 1992 (Decreto nº 591/1992), a influência desses organismos se manifesta em um complexo entrelaçamento de obrigações jurídicas e pressões econômicas multilaterais que articulam reformas educacionais subordinadas a agendas explícitas de cunho neoliberal (Torres, 2009).

A intervenção multilateral sistemática iniciou-se com a crise da dívida externa latino-americana dos anos 1980, ocasião na qual o Brasil recorreu a empréstimos do BIRD e FMI, vinculados à adoção dos *Programas de Ajuste Estrutural* (PAE).

Estes programas introduziram reformas que, ampliando-se para políticas sociais, impactaram significativamente a educação básica pública. Entre 1980 e 1995, o Banco Mundial financiou quatro projetos com o Ministério da Educação, priorizando especialmente o ensino fundamental em municípios de maior crescimento populacional, evidenciando sua capacidade para direcionar políticas públicas educacionais (Freitas, 2019; Chossudovsky, 1999; Altmann, 2002).

Embora instituído como agente financeiro no pacto de Bretton Woods, o Banco Mundial nivelou suas condicionalidades para priorizar a estabilização macroeconômica em detrimento da inclusão social, impostas ao Brasil por meio da avaliação de sua capacidade creditícia e das reformas de descentralização administrativa e racionalização orçamentária nas

políticas públicas, incluindo a educação (Acordos de Bretton Woods, 1944; Leher, 1998; Fonseca, 1992).

Essas condicionalidades repercutiram em reformas nacionais essenciais, concretizadas nos governos Collor, Itamar e, sobretudo, Fernando Henrique Cardoso, quando se promulgou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB nº 9.394/1996) e instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996.

O FUNDEF foi recebido com elogios pelo Banco Mundial por vincular os recursos financeiros às matrículas e eficiência quantitativa, mas críticas destacam a sua subordinação a parâmetros econômicos que reprimem os compromissos constitucionais com universalidade, equidade e qualidade social da educação pública (Lei Nº 9.394, 1996; Emenda Constitucional nº 14, 1996; Freitas, 2019; Altmann, 2002).

A adesão brasileira às prescrições neoliberais do Consenso de Washington (1989) reflete o consentimento das elites políticas e econômicas nacionais, consolidadas em sua sintonia com a governança neoliberal global. Autores críticos qualificam o Banco Mundial como o ministro informal da educação brasileira, pela sua hegemonia na formulação pós-empréstimo das políticas educacionais nacionais (Consenso de Washington, 1989; Fonseca, 1998).

Esse processo resultou em uma despublicização progressiva da educação, marcada por cortes nos investimentos públicos e adoção de modelos gerenciais que privilegiaram a eficiência econômica em detrimento da equidade, ampliando as desigualdades regionais e sociais existentes (Leher, 1998).

Ideologicamente, consolidou-se uma pedagogia da exclusão que subordina o direito à educação à lógica de acumulação capitalista, ainda que existam resistências mobilizadas por sindicatos e associações da sociedade civil (Gentili, 1995).

Em sendo assim, nota-se que a influência dos organismos multilaterais reconfigurou o sistema educacional brasileiro para servir às lógicas do neoliberalismo global, privilegiando a expansão quantitativa da oferta escolar em detrimento da promoção da equidade e qualidade socialmente referida (Altmann, 2002).

Em face desse quadro, urge fortalecer a investigação das resistências locais e buscar alternativas políticas soberanas que assegurem o direito à educação pública, inclusiva e democrática (Torres, 2009; Freitas, 2019).

Assim, o arcabouço do Direito Internacional e a atuação de organismos transnacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial não operam de forma neutra, mas como

engrenagens fundamentais da governamentalidade neoliberal contemporânea. Ao disseminarem diretrizes e condicionalidades, sob a forma de *soft law*, esses sujeitos logram internalizar no ordenamento brasileiro uma lógica que subordina a educação aos imperativos da competitividade e da eficiência econômica. Dessa forma, o sistema educacional nacional é reconfigurado para atender a uma agenda global que, embora utilize uma retórica humanitária e inclusiva, prioriza a formação de capital humano e a gestão biopolítica da população, em detrimento da emancipação plena do sujeito.

Para dar continuidade, a próxima seção trará a metodologia e o tratamento dado ao *corpus* desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

A metodologia se caracteriza como qualitativa, documental, bibliográfica, com a utilização dos instrumentos de acesso a banco de dados e legislação junto aos sites oficiais, nacionais e internacionais.

A presente investigação fundamenta-se na abordagem de pesquisa qualitativa, a qual se caracteriza pela imersão no fenômeno educativo para além da simples mensuração estatística. Segundo Lüdke e André (2013), este tipo de pesquisa permite que o ambiente natural seja a fonte direta de dados, situando o pesquisador como o instrumento principal na interpretação dos sentidos e significados.

No contexto desta análise, a perspectiva qualitativa é essencial para desvelar as nuances das políticas educacionais e as relações de poder que as sustentam, priorizando o processo histórico e social que molda as diretrizes vigentes.

A estratégia metodológica ancora-se na pesquisa bibliográfica e documental, utilizando fontes que oferecem os vestígios materiais das intencionalidades políticas. Conforme Gil (2019), enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em contribuições de autores que sistematizaram o conhecimento sobre o tema, a documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, como legislações, decretos e relatórios de organismos internacionais. Esta combinação permite confrontar o referencial teórico com o *corpus* legal, identificando as dissonâncias entre o texto da lei e a real intencionalidade da gestão educacional.

A análise dos documentos é realizada sob o prisma da Análise do Discurso, articulando-se às contribuições de Foucault (1987). Para Fischer (2001), no discurso encontra-se o mecanismo de investigação dos discursos a partir das condições de existência dele, bem como o enunciado ou conjunto de enunciados, seja de documentos ou da fala. Em Foucault (1987), a arqueologia do saber foca no eixo do saber (as regras do discurso) e a genealogia do poder, conforme Castro (2009), foca no eixo do poder (as forças e estratégias que sustentam esses saberes). A perspectiva foucaultiana permite tratar o documento não como uma prova inerte, mas como um monumento, analisando como o saber técnico-pedagógico se associa ao poder político para instituir regimes de verdade.

Essa articulação é fundamental para identificar as formações discursivas que autorizam a entrada de certas lógicas de gestão na educação brasileira, compreendendo como os enunciados produzem práticas de controle e regulação.

Central a esta análise é o conceito de *governamentalidade*, definido por Foucault (2008b) como o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões que permitem exercer esta forma muito específica e complexa de poder, que tem por alvo principal a população.

Ao aplicar este conceito aos documentos de política educacional, a pesquisa busca identificar as táticas de condução das condutas que o Estado utiliza para moldar o comportamento de gestores, professores e estudantes. A governamentalidade revela como as políticas educacionais operam como tecnologias de governo que buscam a eficiência e o controle social sob o manto da racionalidade administrativa.

Por fim, a integração dessas ferramentas metodológicas visa garantir a fidedignidade dos achados científicos. A articulação entre o rigor da coleta documental e a análise das relações de saber-poder e governamentalidade em Foucault (1987; 2008b) permite que a pesquisa não apenas descreva a gestão educacional, mas a explique como um dispositivo de segurança e regulação.

Assim, por uma lente interpretativa, a metodologia proposta atua como um sistema de decodificação das tramas normativas, possibilitando uma apreensão densa e contextualizada de como a gestão estatal tem sido reorientada para atender a novas racionalidades políticas e econômicas.

Por uma perspectiva, documentos de domínio público que tratam sobre a Agenda 2030 para a Educação, foram selecionados e obtidos nos sites da ONU e UNESCO. O *corpus* documental principal é composto pelo documento *Agenda 2030 em Educação: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4* (UNESCO, 2016), anexado a este trabalho. Já o *corpus* documental secundário são os documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da UNESCO especialmente os dados sobre a ODS 4, Educação.

4 ANÁLISE DISCURSIVA DO *CORPUS* AGENDA 2030

Nesta seção, analisaremos e discutiremos, a partir da perspectiva das ferramentas do discurso, relações poder-saber e governamentalidade, o *corpus* da pesquisa, que são os discursos produzidos na *Agenda de Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4* (UNESCO, 2016)[17], bem como dos documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da Unesco[18], especialmente os dados sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, Educação[19], sem prejuízo de outros a serem analisados e acrescentados durante a pesquisa.

A seguir, são apresentados os logos da *Agenda 2030*: *Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4* (UNESCO, 2016), na Figura 1; os documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da Unesco na Figura 2; e os dados sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, Educação, na Figura 3. E nessa esteira, também são apresentados um breve histórico e análise do período que intermedeia a Declaração de Jomtien à Agenda 2030, bem como as análises a partir dos eixos: 1. o que se entende por educação de qualidade; 2. Educação *versus* aprendizagem; 3. Privatização da educação.

A gênese histórica da Agenda 2030, pactuada em 2015, deve ser compreendida não apenas como um esforço multilateral para o desenvolvimento, mas como um sofisticado dispositivo de segurança voltado à estabilização do sistema financeiro global após a crise de 2008.

Conforme analisam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal demonstra uma capacidade resiliente de autorregeneração, na qual as crises são utilizadas para aprofundar a gestão técnica das populações. Nesse contexto, a Agenda 2030 opera como um novo contrato social que, embora utilize uma retórica humanitária e inclusiva, preserva a lógica da acumulação capitalista ao transformar conflitos distributivos em metas de gestão sustentável.

No cenário brasileiro, a adesão à Agenda 2030 ocorreu em uma conjuntura de profunda instabilidade institucional e transição de racionalidades governamentais. Durante o governo de Dilma Rousseff, a aceitação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) representou

[17] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
[18] https://uis.unesco.org/
[19] https://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4

uma tentativa de manutenção do protagonismo diplomático brasileiro, enquanto internamente o Estado já sinalizava a adoção de medidas de austeridade fiscal.

Com a ruptura institucional de 2016 e a subsequente ascensão de uma agenda de ajustes estruturais radicais, exemplificada pela Emenda Constitucional nº 95 (EC 95)[20], a Agenda 2030 passou a operar como um mecanismo de apagamento político fundamental.

Como pontuam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo em países periféricos, frequentemente, utiliza o discurso da modernização e da sustentabilidade para camuflar o desmonte das políticas sociais e a privatização do público, criando um cenário onde o Estado pactua metas globais de educação e saúde enquanto congela, constitucionalmente, os investimentos necessários para realizá-las.

A atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO, nesse período histórico, foi determinante para a internalização de uma governamentalidade que prioriza a formação de capital humano em detrimento da formação cidadã.

A Agenda 2030 serviu como o arcabouço normativo para reformas educacionais estruturantes no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, que alinham o currículo nacional às exigências de competitividade do mercado global (Freitas, 2018).

Sob a ótica foucaultiana, trata-se de um exercício de biopolítica que visa gerir a vida da população de modo a torná-la produtiva e resiliente perante as incertezas econômicas (Foucault, 2008a). Assim, o contexto histórico do documento revela uma contradição inerente, porque ao mesmo tempo em que propõe não deixar ninguém para trás, o dispositivo consolida uma racionalidade normativa que naturaliza a exclusão e submete a soberania das políticas públicas brasileiras aos interesses de uma governança tecnocrática transnacional.

[20] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm conhecida como o Teto de Gastos, instituiu um novo regime fiscal no Brasil, limitando por 20 anos (até 2036) o crescimento das despesas primárias da União à variação da inflação (IPCA), impactando diretamente os investimentos em saúde, educação e outras áreas sociais.

Figura 1 - Agenda 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO, 2016)



Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

Figura 2 - Documentos disponíveis no site do Instituto para Estatística da Unesco



Fonte: https://uis.unesco.org/

Figura 3 - Dados sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, Educação



Fonte: https://uis.unesco.org/

4.1 Da Declaração de Jomtien à Agenda 2030

Inicialmente é importante descrever os três documentos internacionais: Jomtien, Dakar e Incheon, para uma melhor compreensão e análise.

Como já apontado anteriormente na introdução desta tese, a Declaração de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990), trouxe a proposta de "Educação para Todos", com a participação de representantes da UNESCO. Contudo, não houve um debate aprofundado sobre a visão da agência acerca da educação (Freire, 1996). O enfoque da discussão girou em torno do progresso econômico e social, visando à cooperação internacional e à promoção de valores como a tolerância.

Nesse contexto, o direito à educação pareceu ter se tornado uma adaptação aos interesses do Banco Mundial (UNESCO, 1990), sendo visto como um meio para superar a pobreza e promover o desenvolvimento, ao invés de ser um instrumento genuinamente emancipatório.

Com o Marco de Ação do Fórum Mundial de Educação de Dakar, realizado em 2000, a discussão sobre educação ganhou novos contornos. A declaração enfatizava a relação da educação com a globalização e os financiamentos internacionais, especialmente através do

Banco Mundial (UNESCO, 2000), promovendo um projeto universalizado de ensino que sugeriu mobilizar diversos financiadores (Torres, 2009).

A partir de Dakar, os Estados-membros estabeleceram uma agenda de compromissos coletivos organizados em seis objetivos a serem cumpridos entre 2000 e 2015.

Esses objetivos incluíam:

> (i) educação e cuidados nos primeiros anos de vida, visando a melhoria da educação para crianças em situações desfavoráveis; (ii) educação primária universal, garantindo acesso a todas as crianças, especialmente meninas e minorias; (iii) habilidades para jovens e adultos, assegurando a aprendizagem equilibrada; (iv) alfabetização de adultos, com um foco especial nas mulheres; (v) paridade e igualdade de gênero na educação; e (vi) qualidade na educação, com o intuito de melhorar os resultados educacionais em diversas áreas, incluindo matemática (UNESCO, 2000).

O Relatório Final desse Marco, elaborado para subsidiar o Fórum Mundial de Educação de Incheon, apresentou recomendações para um novo Marco de Ação a partir de 2015. De acordo com o Relatório de Monitoramento da UNESCO (2016), parece ficar evidente que existem fatores que influenciam profundamente as condições educacionais, exigindo atenção especial dos responsáveis pela formulação de políticas, especialmente no que diz respeito à tecnologia da informação, comunicação e à sustentabilidade ambiental. Assim, sugere-se que a educação se tornaria um pilar central na futura agenda global de desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2016).

Os modelos de Educação para a Cidadania Global, propostos pela UNESCO (2016) e a efetivação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, delineado na Agenda 2030, destacam seis diretrizes que entendem essenciais: (i) educação inclusiva e justa; (ii) ampliação da duração da escolaridade; (iii) educação de qualidade; (iv) educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania mundial; (v) aprendizagem ao longo da vida; e (vi) educação em contextos de conflito.

Dessa forma, a Agenda 2030 mostra a relevância das políticas educacionais, as principais orientações, a filiação ideológica e a educação para a cidadania global (Akkari, 2017). A Agenda 2030, fruto do Fórum Mundial realizado em Incheon, Coreia do Sul, foi organizada pela UNESCO e coorganizada por diversas instituições internacionais.

No evento, participaram cerca de 160 países, representantes de organizações multilaterais, jovens, membros da sociedade civil e do setor privado, que adotaram as diretrizes

da Declaração de Incheon para a Educação 2030, focando na promoção do desenvolvimento econômico e social como forma de superar desigualdades individuais.

Ressalte-se a mudança de paradigma do conceito “Educação para Todos” para “Aprendizagem para Todos”, que orientou a Agenda 2030, refletindo uma nova abordagem em relação às políticas educacionais a partir de 1990.

O conceito de Educação para Todos (EPT) foi formalizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa iniciativa aparentou buscar a garantia de que todas as crianças tivessem acesso a uma educação básica, de qualidade e sem discriminação. Os principais objetivos da (EPT) incluem assegurar o acesso universal à educação, abordando as desigualdades que afetam grupos marginalizados, como meninas e minorias étnicas.

Além disso, a (EPT) enfatizou a melhoria da qualidade do ensino nas instituições, sugerindo promover um aprendizado significativo. Assim, insinuou-se concentrar no acesso à educação básica e na eliminação de barreiras.

Em 2000, na Conferência Mundial de Educação realizada em Dakar, Senegal, surgiu o conceito de Aprendizagem para Todos. Essa abordagem reduziu a perspectiva anterior ao enfatizar que o objetivo não se limitava apenas a garantir o acesso à educação, mas também a assegurar que todos pudessem aprender de forma significativa ao longo de suas vidas.

Os elementos fundamentais da Aprendizagem para Todos incluíam um foco na capacidade de todos os alunos desenvolverem competências essenciais, reconhecendo a importância da educação ao longo da vida, que abrangia não apenas a educação formal, mas também a não formal e informal (UNESCO, 2005).

Ademais, para este conceito, a prioridade era o desenvolvimento de habilidades práticas e sociais que seriam cruciais para o dia a dia e no mercado de trabalho (Dewey, 1997). Na mesma direção, a visão parece ter sido reduzida ao destacar a importância da aprendizagem contínua e do desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Na Agenda 2030, a educação é entendida como um direito humano fundamental e um meio essencial para alcançar outros objetivos de desenvolvimento sustentável. O ODS 4 enfatiza a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também fomente habilidades essenciais para a vida, promovendo a cidadania global e a sustentabilidade ambiental.

A Agenda 2030 noticia uma educação que vai além do conhecimento acadêmico, incorporando valores de cidadania global e consciência ambiental. O objetivo, segundo ela, é formar cidadãos críticos e engajados, capazes de atuar em suas comunidades e contribuir para

um mundo mais justo e sustentável. Isso envolve a promoção de direitos humanos, diversidade cultural e respeito ao meio ambiente. Como podemos notar no seguinte trecho (UNESCO, 2016),

> 4.7 até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

O conceito de educação na Agenda 2030 sugere estar intrinsicamente ligado à inclusão e à equidade. Ao que parece, isso significa garantir que todos, independentemente de gênero, etnia, situação socioeconômica ou habilidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Agenda aparenta que grupos historicamente marginalizados, como meninas, pessoas com deficiência e minorias étnicas, precisam de atenção especial para superar barreiras e garantir igualdade de oportunidades. Leia-se (UNESCO, 2016),

> 4.5 até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto trazido sobre a educação na Agenda 2030 é a promoção da aprendizagem ao longo da vida. A agenda insinua que a educação não deve se limitar a etapas formais, como a educação básica ou superior, mas deve ser um processo contínuo que se estenda por toda a vida.

Isso inclui, do ponto de vista da Agenda, oportunidades de educação não formal e informal, treinamento profissional e desenvolvimento de habilidades que permitam às pessoas se adaptarem a um mundo em constante mudança. Vejamos (UNESCO, 2016),

> 2 Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Segundo Shiroma e Zanardini (2022), os princípios da educação sustentável, promovidos por esses documentos, têm sido globalmente orientados para conter o desequilíbrio da produção capitalista e reduzir o risco de aumento da pobreza nas gerações presentes e futuras.

Ambos os desafios poderiam comprometer a produção de mais-valia, fundamental para o funcionamento do capitalismo. Ou seja, desse modo a Agenda está à serviço do capitalismo.

A relação entre educação e desenvolvimento tem sido tradicionalmente apresentada como um fator essencial para explicar tanto as disparidades econômicas e sociais entre países centrais e periféricos do capitalismo quanto as desigualdades internas desses mesmos países. Muitas políticas públicas e discursos institucionais supõem que a ampliação e melhoria da educação conduzem automaticamente ao progresso econômico e à redução das desigualdades sociais. Essa concepção, porém, revela-se insuficiente para abarcar a complexidade dos processos históricos e estruturais que condicionam o desenvolvimento e as diferenças sociais (Prebisch, 1950; Sen, 2000; Ball, 2003; Williams, 2010).

De fato, os países centrais apresentam geralmente sistemas educacionais mais qualificados, o que contribui para seu maior desempenho econômico, enquanto os países periféricos enfrentam desafios que envolvem, além da qualidade educacional, fatores como dependência econômica, concentração de poder e estruturas sociais excludentes (Prebisch, 1950; Williams, 2010). Além disso, a educação, quando inadequadamente estruturada, pode reproduzir desigualdades existentes, favorecendo segmentos sociais já privilegiados e marginalizando parcela significativa da população (Bourdieu; Passeron, 1990).

Portanto, uma análise que restringe a compreensão das disparidades sociais e econômicas à simples relação entre educação e desenvolvimento negligencia a importância dos elementos históricos, políticos e econômicos que moldam a realidade social. Compreender as desigualdades exige um olhar crítico que reconheça a educação não apenas como solução técnica, mas como parte integrante dos processos que podem tanto reproduzir quanto transformar as estruturas sociais (Boyd, 2014). Assim, é fundamental que as políticas educacionais sejam concebidas e implementadas dentro de um projeto mais amplo de transformação social, que enfrente as causas profundas da desigualdade.

Pode-se notar que o documento faz a relação entre a educação e desenvolvimento, confessa a existência de países em desenvolvimento e cita os pequenos Estados insulares em desenvolvimento (PEID), que são Estados formados, total ou parcialmente, por ilhas. Estes Estados enfrentam diversos desafios, como o isolamento econômico e geográfico, altos custos de energia e transporte, fragilidade ambiental, vulnerabilidade a desastres climáticos e recursos limitados. Então a Agenda sugere que a ampliação de bolsas de estudos para estes países poderia ajudar de alguma forma. Vejamos (UNESCO, 2016),

> 4.b Até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudos disponíveis para países em desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para inscrição na educação superior, incluindo programas de formação profissional e programas de TIC, engenharia, ciências e áreas técnicas, em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento.

No contexto das desigualdades sociais, a relação entre o indivíduo e sua posição na estrutura social é frequentemente naturalizada por processos de dominação ideológica que transferem toda a responsabilidade ao sujeito individual, ocultando as contradições e desigualdades estruturais do sistema capitalista. Conforme aponta Bourdieu (2001), essa dominação simbólica funciona para legitimar a ordem social vigente, fazendo com que os indivíduos percebam sua condição social como resultado de escolhas pessoais, e não das condições históricas e sociais que os condicionam.

No capitalismo contemporâneo, marcado pela hegemonia da financeirização global, o capital ampliou seu espaço de ação para além do setor produtivo tradicional, atingindo diversas esferas, inclusive o setor público. Harvey (2011) destaca que as reformas neoliberais atuam para reestruturar o Estado, promovendo a retirada de direitos sociais e a mercantilização dos serviços públicos, o que permite que diferentes grupos capitalistas se apropriem de recursos antes destinados ao bem comum. Almeida (2007) enfatiza como essas políticas intensificaram a desigualdade social no Brasil, ao enfraquecer a proteção social e priorizar interesses econômicos privados.

Ademais, Martins (2015) analisa como a financeirização influencia a gestão dos fundos públicos, desviando recursos para o setor financeiro em detrimento das políticas sociais que atendem às populações vulneráveis. Wacquant (2008) complementa essa análise ao discutir a nova gestão neoliberal da pobreza, que criminaliza a miséria e reduz o papel do Estado no enfrentamento das desigualdades, reforçando mecanismos de exclusão social.

Dessa forma, o processo de responsabilização individual, combinado com a financeirização e o neoliberalismo, contribui para a manutenção das desigualdades estruturais e para a precarização dos direitos sociais, reafirmando o poder das elites econômicas sobre o Estado e a sociedade.

No preâmbulo da Agenda, especialmente na parte que trata da implementação de nossa agenda conjunta, há um apelo aos países desenvolvidos, doadores tradicionais e emergentes e aos mecanismos de financiamento internacional para que aumentem o apoio. Nesse sentido (UNESCO, 2016),

> 15. Observando a importância da cooperação para o desenvolvimento em complementar investimentos dos governos, pedimos aos países desenvolvidos, aos doadores tradicionais e emergentes, aos países de renda média e aos mecanismos de financiamento internacional que aumentem os recursos para educação e apoiem a implementação da agenda de acordo com as necessidades e as prioridades dos países. Reconhecemos ser crucial o cumprimento de todos os compromissos relacionados à assistência oficial para o desenvolvimento (AOD), inclusive os compromissos assumidos por muitos países desenvolvidos de atingir a meta de 0,7% do PIB para a AOD nos países em desenvolvimento.

A educação, em particular, tem se tornado um campo altamente lucrativo para grandes conglomerados privados, que atuam comercializando serviços e produtos para redes públicas, além de se apropriarem de recursos públicos para investir nos mercados financeiros, como a bolsa de valores. Esse fenômeno integra o processo mais amplo de financeirização da educação, conceito que descreve a crescente influência das finanças na gestão, oferta e funcionamento dos serviços educacionais (Ball, 2012). A financeirização impõe uma pressão constante para que as políticas sociais, entre elas, as que se referem à educação, sejam tratadas como mercadorias financeiras, passíveis de serem compradas e vendidas no mercado.

Dessa forma, os fundos públicos destinados ao direito social à educação perdem sua finalidade original, tornando-se instrumentos a serviço das instituições financeiras, que priorizam o lucro em detrimento do acesso universal e da qualidade educacional (Zubaran, 2018). Essa transformação contribui para o aprofundamento das desigualdades, pois fragiliza o papel do Estado na garantia do bem-estar coletivo e amplia a concentração de poder econômico no setor educacional (Hillman, 2013). Assim, a financeirização da educação evidencia a mercantilização crescente das políticas sociais, com impactos significativos sobre a democratização do acesso e a justiça social.

A educação na Agenda 2030 é apresentada como um vetor essencial para o desenvolvimento sustentável. O documento sugere que a melhoria da educação está interligada a outros objetivos, como a erradicação da pobreza, a promoção da saúde e bem-estar, e a igualdade de gênero. Desse modo, a educação descrita na Agenda se apresenta como uma base fundamental que sustenta o progresso em diversas áreas.

A seguir, a partir do texto, pretende-se apontar os sentidos que transitam nos documentos, tomando como referência os seguintes eixos já mencionados: 1. o que se entende por educação de qualidade? 2. Educação *versus* aprendizagem, 3. Privatização da educação.

4.2 A Educação de qualidade na Agenda 2030

O conceito de Educação na Agenda 2030 é apresentado de maneira abrangente e multifacetado, refletindo uma visão de educação como um direito universal, essencial para o desenvolvimento humano e social.

Elementos que evidenciam e sustentam tal afirmação, podem ser encontrados no item 5 RD1[21], pois o documento afirma de maneira explícita que:

> RD1
>
> 5. "Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos (UNESCO, 2016, iii)

Além disso, o documento estabelece uma relação direta entre educação e desenvolvimento humano, social e econômico, ao destacar nas Declarações dos líderes das agências organizadoras do Fórum Mundial de Educação 2015, por Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO, que:

> RD2
> Ela afirma, ainda, que a educação, um direito humano fundamental, é a chave para a paz global e para o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2016, vii)

Na Visão, Fundamentação e Princípios, afirma-se que os princípios incluem:

> RD3
> 10. A educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador. Para realizar esse direito, os países precisam garantir acesso universal igualitário a educação e aprendizagem de qualidade inclusiva e equitativa, que deve ser gratuita e compulsória e não deve deixar ninguém de fora. (UNESCO, 2016, p. 8)

[21] Como forma de diferenciar as citações dos recursos discursivos (RD), tais recortes são apresentados numerados, seguindo a formatação regida pelas Normas 10.520 e 14.724 ABNT.

Lê-se no item 17 do tópico, Fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas, constante do Capítulo II, que trata do objetivo, abordagens estratégicas, metas e indicadores, têm-se que:

> RD4
> 17. Diversos instrumentos internacionais de elaboração de normas protegem o direito humano fundamental à educação. (UNESCO, 2016, p. 10)

Assim, a Educação está posicionada como elemento estruturante da cidadania e da dignidade humana. Essa formulação insere a educação no campo normativo dos direitos humanos, superando visões instrumentalistas restritas à formação de capital humano.

Ao reconhecê-la como direito habilitador, a Agenda 2030 reforça sua centralidade na promoção da igualdade, da participação social e do acesso a outros direitos sociais, civis e políticos.

Além disso, o documento estabelece uma relação direta entre educação e desenvolvimento humano, social e econômico, ao destacar que:

> RD5
> 7. A atenção renovada ao propósito e à relevância da educação para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade econômica, social e ambiental é uma característica definidora da agenda da Educação 2030 (UNESCO, 2016, p. 7)

Tal afirmação evidencia uma compreensão ampliada da educação como vetor de transformação estrutural das sociedades, articulando dimensões econômicas, políticas e culturais do desenvolvimento.

Outro aspecto central da concepção de educação na Agenda 2030 refere-se ao compromisso com a inclusão e a equidade. A formulação, no item 7 do Preâmbulo, segundo a qual nenhuma meta de educação deve ser considerada cumprida a menos que seja cumprida para todos:

> RD6
> 1. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.

> Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos (...) (UNESCO, 2016, p. iv)

A afirmação parece explicitar uma ruptura com modelos de expansão educacional baseados apenas em médias estatísticas ou no atendimento majoritário da população. A universalidade do direito à educação, nesse contexto, exige atenção prioritária aos grupos historicamente marginalizados, reafirmando a educação como instrumento de justiça social.

A noção de educação ao longo da vida também ocupa posição estratégica no Marco de Ação, que propõe garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação:

> RD7
> 5. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as "questões inacabadas" da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também [sic] se abordam desafios globais e nacionais da educação (...). (UNESCO, 2016, iii)

Essa perspectiva desloca a educação de um período delimitado da vida para um processo contínuo, integrando educação formal, não formal e informal, e reforçando seu caráter dinâmico e permanente.

Adicionalmente, a Agenda 2030 atribui à educação uma função ética e política, ao afirmar que ela deve promover conhecimentos, habilidades, valores e atitudes voltados ao desenvolvimento sustentável, aos direitos humanos, à igualdade de gênero, à cultura de paz e à cidadania global:

> RD8
> 8. Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero. (UNESCO, 2016, iv)

Nesse sentido, a educação é concebida como prática formativa integral, orientada à constituição de sujeitos críticos, capazes de intervir responsavelmente na realidade social.

É imperativo que se atente para a inflexão discursiva que se processa neste ponto da análise, marcando um corte significativo nos sentidos atribuídos à educação até então. Se os enunciados anteriores, privilegiavam uma retórica humanista e o entendimento da educação como um direito humano fundamental, a introdução explícita do vínculo com o setor privado revela a emergência de um nítido viés neoliberal na Agenda 2030. Ao caracterizar a educação como uma "empreitada social compartilhada", o documento desloca a centralidade do Estado e abre caminho para que lógicas mercantis e de eficiência produtiva capturem a gestão das políticas públicas. A mudança que aparece aqui, não é apenas terminológica, mas representa a institucionalização de uma governamentalidade, que submete o direito social aos interesses de atores empresariais, transformando o campo educacional em um espaço de regulação e desempenho alinhado ao capitalismo contemporâneo.

Demais disso, o documento enfatiza que a realização do direito à educação constitui uma responsabilidade compartilhada, ao afirmar que sua efetivação requer o engajamento articulado de governos, sociedade civil, setor privado e comunidades:

> RD9
> 9. A educação como um bem público, sob a responsabilidade do Estado. A educação é uma empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas. A sociedade civil, professores e educadores, o setor privado, comunidades, famílias, jovens e crianças: todos desempenham papéis importantes na realização do direito à educação de qualidade. O papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões (UNESCO, 2016, p. 8)

O discurso da educação como uma “empreitada social compartilhada”, e com vínculo com o “setor privado”, serve de base para a institucionalização de uma governamentalidade neoliberal que redefine o papel do Estado. No eixo 3, essa configuração revela a permeabilidade do Estado a lógicas mercantis, onde a soberania estatal é redesenhada para atuar como um ente regulador e avaliador em redes de políticas lideradas por atores empresariais. Ao legitimar o setor privado como detentor de expertises inovadoras, o Estado abdica de sua centralidade na provisão direta, permitindo que fundações e empresas atuem como co-governantes da educação pública.

Tal formulação reforça a dimensão coletiva e política da educação, entendida como projeto social e compromisso global, e não como atribuição exclusiva dos sistemas educacionais formais.

Porém, o discurso é atravessado pela questão da qualidade da educação, que é um componente central da Agenda 2030. O documento destaca a necessidade de não apenas aumentar o acesso à educação, mas também melhorar a qualidade do ensino:

> RD10
> 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 (UNESCO, 2016, p. 13).

> RD11
> 4.2 até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário (UNESCO, 2016, p. 14).

> RD12
> 79. Dados de qualidade são essenciais para o planejamento, monitoramento e avaliação eficazes das políticas educacionais. (UNESCO, 2016, p. 27)

Importante esclarecer que o conceito de educação de qualidade foi cunhado num ambiente restrito de grupos dominantes do capital financeiro e estruturado com base em políticas sociais universalizantes. Então, como pode o conceito de educação de qualidade, inserido na Agenda 2030, alcançar a todos? Ao que parece, a qualidade já existe, porém, reduzida a pequeno grupo.

No editorial sobre avaliação educacional, Ferrarotto et al. (2024), defendem que a avaliação é a categoria central da organização do trabalho pedagógico e um campo de disputa entre projetos antagônicos de sociedade. As autoras ressaltam a polissemia do termo qualidade, contrastando a visão mercadológica, baseada em padrões e metas quantificáveis, com a perspectiva da qualidade social, que considera as condições de vida das famílias e o investimento público real. A discussão corrobora esta tese, ao demonstrar que o discurso da Agenda 2030, utiliza *slogans* sedutores sobre qualidade para naturalizar a gestão gerencialista e os processos de responsabilização individual.

Nessa concepção, a qualidade de uma instituição não decorre do alinhamento cego a matrizes curriculares ou da busca por elevadas pontuações em avaliações externas, mas sim da atenção às condições socioeconômicas das famílias, do provimento de infraestrutura e condições reais de trabalho pedagógico, e do efetivo investimento público na formação e na carreira dos profissionais da educação.

Como se pode notar, no último e mais atual fórum mundial de educação, que ocorreu no ano de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, o Fórum de Incheon, comumente conhecido, foi organizado pela UNESCO, em parceria com outros organismos internacionais e multilaterais, entre eles o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a ONU Mulheres.

O fórum teve como resultado o documento *Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos*, que tem como objetivo estabelecer uma nova visão para a educação mundial para os próximos 15 anos, por meio da implementação de uma nova agenda para a educação dos países, em especial os países em desenvolvimento.

A educação tem ocupado posição central nas discussões internacionais, especialmente no que tange à qualidade educacional, que se destaca como tema global. Conforme Shiroma e Santos (2014), a qualidade da educação tornou-se um lema amplamente utilizado em projetos educacionais, sendo que reformas que enfatizam esse conceito têm obtido grande aceitação popular.

A busca por uma educação de qualidade configura-se como um objetivo compartilhado por diversos segmentos sociais e educacionais. Entretanto, é fundamental reconhecer que o conceito de qualidade está imerso em diferentes contextos históricos e ideológicos, não existindo um critério universal para sua definição. Gentili (1995) destaca que não existe um critério universal de qualidade. Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas.

No plano teórico, entretanto, o conceito de qualidade do ensino não é estático, conforme expõe Gabriel Mario Rodrigues (2013). O autor destaca a existência de discursos conflitantes que oscilam entre a universidade como empreendimento produtivo, orientado à ciência e tecnologia, e a universidade como espaço sagrado de sabedoria, destoando também nas tensões entre perspectivas neoliberalizantes e estatizantes (Rodrigues, 2013).

Essa variedade já sinaliza a existência de diferentes regimes de verdade em torno da educação, processo analiticamente explorado por Foucault, que nos ajuda a entender como

certos discursos, aqui sobre qualidade educacional, são construídos e institucionalizados, exercendo poder sobre as práticas e as subjetividades dos atores envolvidos.

Para Foucault (1987), o discurso é forma articulada de produção e circulação de enunciados que estruturam aquilo que pode ser dito, pensado e realizado em uma dada época, configurando regimes de verdade que vinculam saber e poder. No campo educacional, discursos sobre qualidade não são simples ideias neutras, mas dispositivos de poder-saber que estabelecem critérios de avaliação, classificam instituições e estudantes e orientam práticas pedagógicas e administrativas.

A noção de educação de qualidade, apresentada pela Agenda 2030, não é um conceito neutro, mas um dispositivo de poder-saber que estabelece regimes de verdade sobre o que deve ser ensinado e aprendido. Essa qualidade, frequentemente reduzida a elementos mensuráveis, encontra sua materialidade no eixo 2, pela ênfase em resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, conforme será apresentado. Sob essa lógica, o saber pedagógico é subordinado a evidências numéricas, operando uma tradução técnica de aspirações éticas em metas operacionais que visam a funcionalização do ensino para atender às demandas do mercado global. Tal sentido atravessa o discurso da Agenda e é o que se pode notar, particularmente, no recorte acima, através das materialidades linguísticas **“**planejamento, monitoramento e avaliação eficazes das políticas educacionais”, atreladas à qualidade em educação.

O discurso oficial de qualidade, por exemplo, através de dois importantes instrumentos de avaliação e regulação da qualidade do ensino superior no Brasil, aplicados pelo Ministério da Educação (MEC), com seus CPC (Conceito Preliminar de Curso) e IGC (Índice Geral de Cursos), exerce uma função reguladora e disciplinadora, definindo normas, produzindo avaliações que classificam e hierarquizam as instituições (Freitas, 2012). Essa regulação evidencia o poder-saber institucional que legitima modos específicos de entender e medir a qualidade, valorizando determinados saberes e práticas sobre outros (Ball, 2014).

A governamentalidade, como já esclarecido, refere-se às técnicas e estratégias pelas quais o Estado neoliberal governa populações não apenas por dispositivos repressivos, mas por mecanismos que induzem à autorregulação e à conformidade voluntária (Foucault, 2008b). A exigência de exames padronizados, rankings, relatórios e metas institucionais cria uma cultura da auditoria (Freitas, 2012) que transforma professores, estudantes e gestores em agentes de um processo competitivo e responsabilizador, internalizando a lógica da meritocracia, do desempenho e da eficiência (Brown, 2003). A Agenda 2030 insere-se nesse contexto, pois, ao estabelecer metas e indicadores quantitativos para o desenvolvimento sustentável da educação, contribui para a consolidação de um regime global de governamentalidade educacional que

uniformiza discursos e práticas em escala planetária (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016; ONU, 2015).

É nesse contexto que as políticas incentivam privatização, parcerias público-privadas e a mercantilização do ensino, aspectos denunciados por autores críticos (Freitas, 2012), ao mesmo tempo em que expressam um discurso oficial que remete à eficiência, inovação e desenvolvimento humano. A governamentalidade se manifesta ainda na naturalização da competição entre instituições e estudantes, produtora de subjetividades patrimonializadas, concorrentes em um mercado, em vez de participantes em uma comunidade educacional democrática (Carneiro, 2015).

Inserida nesse cenário, a Agenda 2030 contribui para a consolidação de um regime global de governança educacional, baseado na definição de metas, indicadores e padrões comparáveis em escala internacional. Ainda que mobilize discursos de equidade, inclusão e desenvolvimento humano, tal agenda opera dentro de uma racionalidade que tende à padronização e à homogeneização das práticas educacionais, reforçando dinâmicas de competição, privatização e mercantilização do ensino.

A análise foucaultiana permite, portanto, deslocar o debate sobre qualidade educacional do plano normativo para o plano político, evidenciando as relações de poder que sustentam determinadas definições em detrimento de outras. Isso implica reconhecer que os critérios de qualidade não apenas descrevem a educação, mas a produzem, ao legitimar certos saberes, práticas e sujeitos. Dessa forma, pensar a qualidade da educação exige considerar sua dimensão histórica, social e discursiva, bem como problematizar os dispositivos que a naturalizam como evidência técnica. Tal problematização abre espaço para a construção de alternativas que valorizem dimensões éticas, sociais e formativas da educação, para além da lógica estritamente mensurável, reafirmando seu papel na produção de sujeitos críticos e na promoção da justiça social.

Conforme destacado (UNESCO, 2016), a educação desempenha um papel-chave na erradicação da pobreza, pois ajuda as pessoas a obterem trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico:

> RD13
> 4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. (UNESCO, 2016, p. 17)

Para atingir o ideal de uma educação de qualidade, observa-se que os professores são frequentemente colocados como os principais responsáveis pelo sucesso do ensino, uma visão que simplifica e individualiza um desafio estrutural complexo. Vejamos:

> RD14
> 9. (...) Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (...) (UNESCO, 2016, iv).

Nesse cenário, a UNESCO propõe diretrizes e recomendações que, embora apresentem uma aparência de universalidade, refletem uma adaptação às demandas do contexto global contemporâneo, marcado pela influência crescente do neoliberalismo.

Essas orientações tendem a privilegiar uma abordagem técnica da formação docente, focando na prática e no desenvolvimento de habilidades profissionais específicas, o que pode reduzir o papel do educador a um executor de técnicas, alinhando a educação a uma lógica de eficiência e mercado, em detrimento de uma visão mais crítica e emancipatória do ensino. Tal sentido, pode ser notado nos seguintes enunciados: “educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados (UNESCO, 2016, iv)”, o que sugere que o professor precisa ser “moldado”, não formado criticamente.

A influência do neoliberalismo na educação é um assunto amplamente debatido, especialmente à luz das análises de autores como Pierre Dardot e Christian Laval. Na obra *A Nova Razão do Mundo (2016),* eles investigam como o neoliberalismo se transforma em uma lógica dominante, afetando não apenas a economia, mas também as esferas sociais e educacionais. A lógica neoliberal de educação traz diversas implicações importantes para a maneira como compreendemos e aplicamos a educação. Porque tem como objetivo a eficiência e os resultados, cuja abordagem pode intensificar desigualdades e desumanizar o processo educativo.

Portanto, uma análise crítica é fundamental para discutir alternativas que valorizem a inclusão, a equidade e a qualidade da educação para todos, em especial, o que se aponta como habilidades relevantes. Como já apontado no RD13.

A qualidade da educação na Agenda 2030, à luz do conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault, evidencia como as políticas educacionais vão além das

técnicas de ensino, atuando como mecanismos de controle social que moldam os indivíduos conforme normas e expectativas definidas. Vejamos o recorte a seguir:

> RD15
> 4.3 até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e as mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade (UNESCO, 2016, p. 15).

A governamentalidade, para Foucault (2008b), refere-se a um conjunto de práticas e políticas destinadas a moldar o comportamento dos indivíduos, promovendo ideais de cidadania e produtividade. A Agenda 2030, por meio do ODS 4, tem como meta assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Conforme se verifica no RD7. Contudo, como estamos vendo nesta pesquisa, o discurso revela uma face nitidamente neoliberal.

Assim, em relação à meta 4.3 da Agenda 2030, ao afirmar a necessidade de assegurar o acesso igualitário à educação superior “de qualidade”, a preços acessíveis, inscreve-se em um campo discursivo que articula inclusão e racionalidade econômica. A formulação aparentemente universalista, igualdade de acesso para todos, não se dissocia das condições históricas e políticas que definem o que se entende por qualidade, nem dos mecanismos que tornam essa qualidade operacionalizável e governável.

Sob a lente da governamentalidade, tal como elaborada por Michel Foucault, esse enunciado pode ser compreendido como parte de um conjunto de estratégias que visam não apenas ampliar o acesso, mas regular as condutas dos sujeitos no interior de uma racionalidade específica. Ao articular qualidade, acesso e acessibilidade econômica, o discurso da Agenda 2030 produz um campo de ação no qual indivíduos são interpelados como sujeitos responsáveis por sua própria formação, inserindo-se em trajetórias educacionais orientadas pela lógica da produtividade e da empregabilidade.

Nesse sentido, a qualidade da educação superior deixa de ser apenas um princípio normativo e passa a funcionar como um operador estratégico que organiza práticas institucionais, políticas públicas e expectativas individuais. Como indicam Mascia e Dellova (2025), esse deslocamento é atravessado por uma racionalidade neoliberal que reconfigura a educação como espaço de acumulação de capital, no qual o valor da formação está fortemente vinculado ao desempenho econômico e à inserção no mercado de trabalho. A articulação entre igualdade de acesso e qualidade, portanto, não elimina as assimetrias, mas as reinscreve em

novos termos. Ao mesmo tempo em que amplia oportunidades, o dispositivo produz critérios de diferenciação baseados em desempenho, eficiência e resultados, instaurando formas sutis de hierarquização. A acessibilidade econômica, por sua vez, pode ser lida não apenas como política de inclusão, mas como estratégia de ampliação do mercado educacional, integrando novos sujeitos ao circuito de formação e consumo de qualificações.

Desse modo, a Agenda 2030 opera como um dispositivo de governamentalidade que combina inclusão e regulação, liberdade e controle. Ao promover o ideal de educação ao longo da vida, incentiva a autogestão contínua das trajetórias formativas, produzindo sujeitos que se governam a si mesmos em conformidade com imperativos de desempenho e adaptação. A qualidade, nesse contexto, não é apenas um atributo da educação, mas um princípio normativo que orienta a constituição de sujeitos e instituições segundo parâmetros globalmente definidos.

Assim, a análise desse recorte permite evidenciar que o discurso da qualidade, longe de ser neutro, integra um regime de verdade que articula saberes pedagógicos, econômicos e estatísticos, contribuindo para a produção de uma educação alinhada às dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

A ênfase na qualidade da educação na Agenda 2030 envolve a definição de padrões e métricas que determinam o que constitui uma educação de qualidade. Verifiquemos o recorte a seguir:

> RD16
> 9. Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. (...) (UNESCO, 2016, iv)

Os sistemas de avaliação educacional, tanto nacionais quanto internacionais, funcionam como espelhos que refletem as profundas disparidades existentes entre diferentes segmentos sociais, entre escolas públicas e privadas, e entre diversas regiões, desde municípios até países, evidenciando contrastes marcantes como os entre o Norte e o Sul global (Arroyo, 2010).

Embora essas avaliações tenham se tornado cada vez mais sofisticadas em sua capacidade de medir e quantificar as desigualdades, a forma como seus resultados são amplamente divulgados pela mídia expõe uma realidade alarmante, qual seja, a persistente e vergonhosa heterogeneidade na qualidade da educação oferecida em nosso país. Esses dados não apenas destacam as diferenças, mas também escancaram a exclusão sistemática de grupos sociais historicamente marginalizados, incluindo comunidades rurais, minorias raciais e regiões

menos favorecidas, cujo direito fundamental a uma educação pública de qualidade é reiteradamente negligenciado.

A meta 4.4, do recorte 15 acima, da Agenda Educação 2030, ao associar "educação de qualidade" à "melhoria dos resultados de aprendizagem" e à necessidade de "mecanismos de avaliação e mensuração do progresso" explicita a centralidade da racionalidade métrica na constituição contemporânea do campo educacional. Ao vincular qualidade a resultados, indicadores e monitoramento, o documento da UNESCO desloca esse conceito de um horizonte ético-político para um domínio técnico-operacional, no qual a educação se torna objeto de cálculo, comparação e regulação.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, tal movimento pode ser compreendido como efeito de dispositivos de governamentalidade que operam por meio da produção e circulação de saberes estatísticos. A avaliação deixa de ser um instrumento pedagógico periférico e assume a função de dispositivo central de veridicção, isto é, aquilo que torna a qualidade visível, mensurável e governável. Por meio de indicadores, rankings e sistemas internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), institui-se um regime de verdade no qual a educação é permanentemente comparada, classificada e hierarquizada.

Nesse contexto, a "qualidade" passa a funcionar como norma reguladora das condutas institucionais e individuais. Os sistemas de avaliação, ao mesmo tempo em que revelam desigualdades estruturais, como apontado por Arroyo (2010), também participam de sua gestão, ao traduzirem diferenças históricas de classe, raça e território em dados quantificáveis. Tal operação não é neutra: ao converter desigualdades sociais em desempenho mensurável, esses dispositivos tendem a naturalizar assimetrias, deslocando o foco das condições estruturais para a performance dos sujeitos e das instituições.

Rodrigues e Ferrarotto (2024), investigam, por exemplo, como as recomendações da OCDE para a reforma do Saeb (Sistema de avaliação da educação básica) buscam instituir um alinhamento total entre a BNCC, os currículos estaduais e as avaliações em larga escala. É um processo descrito como uma engenharia de controle, que visa reduzir a autonomia docente, transformando o professor em um mero aplicador de pacotes pedagógicos e materiais técnicos padronizados. O estudo evidencia que a racionalidade da OCDE ignora contextos históricos e sociais, focando na medição do capital humano e na formação de um cidadão global, cujas competências atendam, estritamente, às demandas do sistema produtivo neoliberal.

A articulação da Meta 4.4, centrada na formação de competências para o trabalho e o empreendedorismo, e a centralidade dos sistemas de avaliação evidenciam a imbricação entre educação e economia política. A ênfase em habilidades "relevantes" implica a necessidade de

sua mensuração, reforçando uma lógica de capital humano na qual a educação é avaliada em função de sua capacidade de gerar produtividade e crescimento econômico. Como sugere Ball (2014), trata-se da consolidação de uma "governança por números", na qual os indicadores não apenas descrevem a realidade, mas a produzem e a orientam.

Desse modo, os sistemas de avaliação configuram-se como dispositivos que articulam poder e saber, operando pela normalização e pela indução à autorregulação. Ao estabelecer padrões globais de desempenho, produzem sujeitos responsivos às exigências de eficiência e competitividade, ao mesmo tempo em que pressionam instituições e docentes a alinhar suas práticas a tais parâmetros. A qualidade, nesse cenário, deixa de ser um atributo plural e contextual para se tornar um critério padronizado de comparação internacional.

Assim, a análise evidencia que a Agenda 2030 não apenas promove a qualidade da educação, mas participa ativamente de sua redefinição como categoria mensurável e governável. Trata-se de um regime de verdade no qual a avaliação opera como tecnologia central de poder, simultaneamente revelando, organizando e regulando as desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que orienta a formação de sujeitos ajustados às dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

A análise da noção de "educação de qualidade" na Agenda 2030 evidencia um deslocamento significativo de sentido: de um princípio ancorado no campo dos direitos humanos para uma categoria progressivamente operacionalizada por dispositivos de avaliação, mensuração e regulação. Embora o documento reafirme a educação como direito fundamental, bem público e instrumento de justiça social, observa-se que tal enunciado é atravessado por uma racionalidade que articula qualidade a resultados de aprendizagem, indicadores e mecanismos de monitoramento.

A qualidade, nesse contexto, deixa de ser apenas um ideal normativo e passa a funcionar como dispositivo de poder-saber, capaz de produzir classificações, hierarquias e formas de subjetivação orientadas pela lógica do desempenho e da eficiência.

Tal configuração redefine o papel do Estado, que passa a atuar menos como provedor direto e mais como regulador de um campo ampliado de governança, no qual diferentes agentes participam da condução das políticas educacionais. Desse modo, a Agenda 2030 configura-se como um regime global de verdade que, ao mesmo tempo em que promove discursos de equidade e inclusão, institui formas padronizadas de medir, comparar e governar a educação em escala internacional. A qualidade educacional emerge, assim, como uma categoria polissêmica e politicamente situada, cuja compreensão exige a problematização dos dispositivos que a produzem, bem como das relações de poder que sustentam sua legitimidade.

A seguir, apresenta-se o eixo da relação entre educação e aprendizagem.

4.3 Educação *Versus* Aprendizagem

O título "Educação *versus* Aprendizagem" situa-se no âmago do debate contemporâneo sobre as políticas globais de desenvolvimento educacional, especificamente no contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Essa nomenclatura é utilizada para distinguir e explorar as diferentes situações em que cada termo aparece, pois, a educação costuma ser evocada quando o discurso se refere a uma visão humanista, ética e de direitos humanos, enquanto a aprendizagem é frequentemente associada a resultados, métricas de desempenho e competências funcionais voltadas ao mercado.

Assim, o título reflete a necessidade de analisar como as metas internacionais podem operar uma tradução técnica de aspirações éticas em metas operacionais e indicadores auditáveis.

O termo *versus* sinaliza uma tensão ou conflito entre a educação como um direito fundamental e humano, e a aprendizagem como uma ferramenta de funcionalização instrumental. Esse *versus* indica que a centralidade da aprendizagem, no discurso das políticas globais, pode representar uma captura da educação por uma lógica neoliberal, na qual o saber pedagógico é subordinado a evidências numéricas, e o estudante é gerido como um estoque de capital humano.

Assim, o termo evidencia o embate entre as promessas democráticas de formação integral e as práticas de normalização econométrica que buscam fabricar sujeitos produtivos e resilientes para a competitividade global. Embora essas metas expressem um compromisso declaratório com a igualdade e a qualidade educativa: na prática, a centralidade da aprendizagem funcionalizada tem sido amplamente criticada por sua redução instrumental da educação.

A presente análise utiliza o quadro teórico da governamentalidade de Foucault, articulando os conceitos de *discurso, poder-saber, biopolítica e governamentalidade*, para interpretar a conformação do saber e do campo educacional a partir das metas 4.1, 4.3 e 4.4 da Agenda 2030, que enfocam a universalização da educação básica, o acesso à educação técnica e superior e o desenvolvimento de competências para o trabalho e o empreendedorismo.

A agenda Educação 2030 organiza-se em torno do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), desdobrando-se em um total de dez metas fundamentais. Essa estrutura divide-se em sete metas voltadas para resultados específicos (4.1 a 4.7), que abrangem desde a educação básica e a primeira infância até a cidadania global, e três metas focadas nos meios de implementação (4.a, 4.b e 4.c), que tratam de infraestrutura escolar, oferta de bolsas de estudo e formação de professores.

No texto do Marco de Ação, especificamente na Seção II, cada meta é detalhada de forma tripartite, ou seja, apresenta-se o seu enunciado oficial, uma justificativa baseada nos desafios globais e um conjunto de estratégias indicativas para orientar os planos nacionais. Por fim, a mensurabilidade desse progresso é assegurada por um sistema de indicadores globais e temáticos, detalhados no Anexo II do documento, que visam transformar essas aspirações em parâmetros auditáveis e comparáveis.

A fim de desestabilizar as certezas presentes no discurso oficial e evidenciar as tensões entre educação e aprendizagem, passamos à análise dos seguintes recortes discursivos:

> RD17
> 5. ...educação (...) como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS (...) Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos "(UNESCO, 2016, iii)

Ao descrever a educação como o "(...) principal impulsionador para o desenvolvimento de outros ODS", o documento estabelece um regime de verdade, imbuído de um nítido teor salvacionista, que posiciona a escolarização como a solução universal para os problemas da humanidade, que se atrelam aos demais ODS. Para Foucault, um regime de verdade não se refere a uma verdade absoluta, mas aos mecanismos e regras que permitem distinguir o verdadeiro do falso, sancionando determinados discursos como legítimos e vinculando-os a efeitos de poder (Foucault, 2021). Da perspectiva da governamentalidade, essa narrativa articula a educação à viabilização de diversos outros objetivos, citamos como exemplo a erradicação da pobreza (ODS 1), a promoção da saúde e bem-estar (ODS 3), o crescimento econômico e trabalho decente (ODS 8) e a construção de sociedades pacíficas (ODS 16).

Essa centralidade salvífica articula-se como um dispositivo de biopolítica, que busca capturar a vida biológica e o intelecto das populações para transformá-los em um estoque de capital humano otimizado para a produtividade e a competitividade global. Assim, o discurso humanista de transformar vidas mascara uma tecnologia de governo que visa normalizar condutas e garantir que o sujeito se torne um empreendedor de si mesmo, permanentemente funcional e responsivo às demandas do mercado neoliberal.

A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser compreendida como experiência plural, situada e aberta, passando a ser progressivamente enquadrada como um conjunto de competências mobilizáveis para fins de desenvolvimento econômico, social e político, por meio da qual são definidas quais aprendizagens são legítimas, relevantes e, sobretudo, úteis. Assim, a aprendizagem torna-se objeto de intervenção governamental, sendo organizada, orientada e avaliada segundo critérios de utilidade e desempenho.

Essa reconfiguração evidencia uma inflexão biopolítica: a aprendizagem passa a operar como tecnologia de gestão da vida, incidindo sobre as capacidades cognitivas e comportamentais da população. Ao promover a ideia de educação atrelada aos demais ODS, o documento amplia o alcance, estendendo a aprendizagem para além das instituições escolares e integrando-a a todas as esferas da existência. Aprende-se continuamente não apenas por um ideal emancipatório, mas como resposta a uma exigência permanente de atualização e adequação às dinâmicas do mercado e da sociedade global.

Nesse sentido, a relação entre educação e aprendizagem deixa de ser meramente pedagógica para tornar-se política e econômica. A educação configura-se como dispositivo que orienta a produção de determinadas formas de aprender, enquanto a aprendizagem se converte em índice de governabilidade dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que passa a se afirmar como direito humano, ela é capturada por uma racionalidade que a transforma em ativo estratégico, passível de mensuração, comparação e otimização.

Dessa forma, o recorte evidencia que a centralidade atribuída à aprendizagem na Agenda 2030 não apenas amplia seu alcance, mas redefine seu estatuto: de prática formativa, ela passa a operar como instrumento de regulação das condutas e de produção de subjetividades alinhadas às exigências do capitalismo contemporâneo.

Para compreender como essa lógica de captura se operacionaliza como uma técnica de governo das condutas, convém analisar a materialidade dos enunciados que instituem uma estatização da verdade pedagógica:

RD18
6. Motivados por nossas conquistas significativas na expansão do acesso à educação nos últimos 15 anos, vamos garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, equitativa, de qualidade e com financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem. Também encorajamos o fornecimento de pelo menos um ano de educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória, bem como que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância. Além disso, comprometemo-nos a proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo" (UNESCO, 2016, iv).

RD19
9. "...reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados [...] Garantiremos que professores e educadores sejam [...] dirigidos de maneira eficaz." (UNESCO, 2016, iv).

Ao definir que o fornecimento de doze anos de escolaridade deve ter como fim último a obtenção de resultados relevantes de aprendizagem RD18, o documento parece operar uma redução instrumental do fenômeno educativo. Essa construção discursiva ancoraria a verdade da educação em sua eficácia sistêmica, estabelecendo uma grade de inteligibilidade, que subordinaria o processo humano de ensinar aos objetivos estatais e globais supervisionáveis mencionados no recorte RD18.

A ênfase na avaliação de resultados de aprendizagem em RD18 ilustra, possivelmente, o poder sendo exercido por meio da visibilidade constante, criada pelos sistemas de monitoramento associados a essa meta, que transformariam o espaço escolar em um mecanismo regulatório e técnico focado em resultados mensuráveis. Ademais, a exigência de que os professores sejam dirigidos de maneira eficaz RD19 revela uma possível tecnologia de poder sobre a subjetividade docente. A autonomia docente seria substituída pela conformidade a padrões oficiais e indicadores de impacto, configurando uma normalização do trabalho docente alinhada às orientações eficazes estabelecidas neste recorte.

O reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados em RD19, funcionaria como uma tecnologia de governamentalidade que direciona a gestão educacional para lógicas de eficiência. Tal abordagem permite estabelecer uma relação entre recursos materiais e resultados auditáveis, em que a qualidade educativa seria equacionada com a otimização de entradas e saídas mensuráveis, sendo a subjetividade docente capturada por uma grade de eficiência produtiva que prioriza o resultado em detrimento do processo e a

aprendizagem entendida como produto de uma economia discursiva regulada pelos critérios de eficácia, conforme pode-se observar nos recortes RD18 e RD19.

Nesse sentido, torna-se imperativo investigar como tais racionalidades se materializam linguisticamente na letra dos documentos, traduzindo a pedagogia em uma linguagem de processamento técnico. Observemos o seguinte recorte:

> RD20
> 32. "Resultados de aprendizagem efetivos e relevantes somente podem ser alcançados por meio da oferta de insumos de qualidade e processos pedagógicos que permitam aos alunos adquirir competências, habilidades e conhecimentos relevantes. Igualmente importante é a dimensão da equidade: deveriam ser estabelecidas políticas para combater a distribuição desigual de oportunidades e de resultados de aprendizagem entre regiões, famílias, grupos étnicos e socioeconômicos e, mais importante, em escolas e salas de aula diversas (...)" (UNESCO, 2016, p. 13).

Dando continuidade à discussão proposta a este eixo, de evidenciar a tensão entre educação e aprendizagem, o RD20 inicia atrelando “aprendizagem” a “resultados efetivos e relevantes”, o que estamos postulando nesta tese como um regime de verdade que a validade da educação é aferida, possivelmente, pela utilidade e eficácia de sua produção final. Termos como “insumos”, “competências” e “habilidades”, oriundos do léxico empresarial, transitam neste recorte discursivo ao lado de “equidade” e “combater a distribuição desigual de oportunidades”, próprios de uma formação discursiva da educação como humanista e de direito humano.

Por outro lado, a necessidade expressa de se aprofundar o conhecimento sobre o ensino em contextos específicos sinaliza a ativação de um dispositivo de poder-saber voltado para a legibilidade das populações. Grupos étnicos, socioeconômicos e familiares seriam transformados em objetos de estudo minucioso, para que suas realidades e capacidades possam ser integradas de forma produtiva ao sistema escolar, alinhando-se à exigência de insumos de qualidade.

Na esteira do pensamento foucaultiano, “as políticas de combate” acenadas acima, podem ser entendidas como objeto de intervenção e ação estatal, ao mesmo tempo em que definem quais saberes e resultados devem ser alcançados. Nesse processo, a educação não é concebida unicamente como direito social ou processo humano, mas como política de governo que deve garantir, por meio de aparato de leis, políticas, financiamento e gestão, a execução de

objetivos mensuráveis (Foucault, 2008b; 2008ª; Miller & Rose, 2008), em consonância com a lógica de insumos de qualidade RD20.

Vale destacar que o foco dado ao déficit de aprendizagem dentro da população escolar simboliza, eventualmente, a sedimentação de uma epistemologia educativa, centralizada na aquisição eficiente de habilidades cognitivas e não cognitivas. A primazia dos resultados efetivos evidencia uma lógica de mensurabilidade que tenderia a marginalizar dimensões menos auditáveis da formação humana, convertendo a diferença e a desigualdade em variáveis passíveis de intervenção técnica. Em vez de focar na transformação das causas históricas da exclusão, o poder parece focar no ajuste das políticas de oferta para garantir que nenhum capital humano seja desperdiçado no processo produtivo, alinhando-se à lógica de insumos de qualidade.

A inclusão é, portanto, ressignificada, como uma tática de segurança governamental, que visa manter a estabilidade e a eficiência da população escolar global, sendo reconfigurada a equidade menos como projeto emancipatório e mais como mecanismo de ajuste populacional, para maximizar a eficácia dos resultados de aprendizagem.

A escola então, parece não ser, apenas, o espaço da transmissão cultural, mas sobretudo mecanismo regulatório e técnico destinado a produzir e mensurar aprendizagens consideradas relevantes para a sociedade e economia globais, em consonância com a exigência de insumos de qualidade e oferta de língua estrangeira.

A partir dessa grade de inteligibilidade, é possível identificar os enunciados que buscam consolidar um regime de verdade transversal para a educação. Vejamos o RD correspondente:

> RD21
> "...requer uma 'abordagem de todo o governo' para a educação" e sua "integração em quadros mais amplos de desenvolvimento socioeconômico" (UNESCO, 2016, p. 29).

A materialidade desse enunciado sinaliza a expansão de um dispositivo de segurança contemporâneo, sendo que a educação deixa de ser uma pasta setorial para tornar-se um imperativo transversal que "requer abordagem de todo o governo", atravessando a economia e, possivelmente a saúde e o bem-estar social.

Sob a lente da governamentalidade, esta configuração sugere a difusão da lógica da aprendizagem funcional por toda a estrutura estatal, o que garantiria que cada braço do governo atuasse em sinergia para produzir o sujeito resiliente exigido pela Agenda 2030. Essa integração

total a quadros mais amplos de desenvolvimento permite compreender como o poder governamental se infiltra em diversas esferas da existência para buscar a governabilidade das populações. A educação funcionaria, portanto, como o elo que harmoniza a vida biológica e a produtividade econômica, atuando como um nó de comando que alinha as políticas públicas à racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, pode-se observar que o governo não recai apenas sobre a escola, mas exerce-se por meio da escola, que passaria a operar como a infraestrutura técnica de um projeto de sociedade gerido para a competitividade global.

Essa vontade de governo parece projetar posições de sujeito alinhadas à produtividade global, cujos efeitos de sentido emergem com nitidez ao analisarmos o recorte sobre a escolarização compulsória:

> RD22
> 12. "...garantir, ainda, a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos." (UNESCO, 2016, p. 8)

Se compararmos os sentidos veiculados pelos RD17, já apresentados neste texto em relação à Meta 4.1, e este RD6 em relação à Meta 4.6, é possível apontar uma contradição no documento da Agenda 2030. Assim, ao diferenciar os objetivos educacionais por faixa etária, para o ensino primário e secundário, das crianças, espera-se que este gere resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, possivelmente medidos por exames externos como o PISA, conforme analisado por Mascia e Azeredo (2025).

Contudo, o documento não define o que seria uma "aprendizagem eficaz" para o ano de 2030. Já para jovens e adultos, a meta restringe-se a garantir apenas a alfabetização e conhecimentos matemáticos básicos. Essa disparidade contradiz o propósito central da própria Agenda, de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Ao rebaixar as expectativas para jovens e adultos, o documento falha em assegurar que ninguém seja abandonado em um mundo em transformação.

Poder-se-ia inferir que o conceito de “competência funcional” opera um deslocamento no regime de poder-saber da Agenda 2030. Sob essa ótica, o saber legítimo parece ser destituído de sua potência crítica e histórica, sendo reconfigurado em sua dimensão instrumental para servir à funcionalidade sistêmica. A cidadania, nesse contexto, pode ser interpretada menos

como um exercício de disputa política e mais como uma conformação técnica, na qual o indivíduo é validado na medida em que demonstra possuir os códigos operacionais exigidos pela racionalidade do mercado.

A interpelação de um sujeito educativo ativo parece estabelecer uma relação de poder, na qual a autorresponsabilização individual pode vir a mascarar desigualdades estruturais. Como o sistema se apresenta sob um discurso de equidade, a eventual ausência de resultados eficazes tende a ser transferida para o próprio aluno, que pode passar a sofrer o estigma da classificação negativa ou da exclusão (Harvey, 2011; Davis, 2014).

Conforme a tese defendida neste trabalho, esse mecanismo de governo opera por meio de uma avaliação estatística que, ao ler o baixo desempenho como um desperdício de capital humano, pode vir a legitimar processos de segregação técnica sob uma retórica inclusiva. A convergência entre padrões oficiais e avaliações padronizadas exemplifica o que se pode denominar como a microfísica do poder no cotidiano escolar. Dessa forma, o dispositivo parece promover uma homogeneização que silencia singularidades pedagógicas em nome de uma normatividade internacionalmente ratificada.

Ao analisar a entrevista de Michel Foucault sobre o ofício docente, Pereira (2019) destaca que o filósofo se define como um, mínimo de professor, para evitar estabelecer relações de poder marcadas pela culpabilização e verificação. Parece fundamental para a tese ao problematizar a escola como um sistema fechado de vigilância, como a falta de saber do outro é utilizada para justificar a reprodução de condutas e o controle biopolítico. O autor reforça que o ambiente escolar brasileiro, muitas vezes, transforma o saber em algo cinzento e desagradável, operando por um sistema de exclusões, que privilegia a obtenção do diploma como valor de mercado em detrimento da emancipação humana.

Para desvelar os mecanismos de poder que buscam organizar a temporalidade educativa sob métricas quantitativas, observemos a materialidade do próximo recorte sobre os padrões de excelência:

> RD23
> 28. As metas da Educação 2030 são específicas e mensuráveis, e contribuem diretamente para alcançar o objetivo geral. Elas representam um nível global de ambição que deveria incentivar os países a se empenhar por um progresso acelerado. Elas se aplicam a todos os países, pois levam em consideração realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, assim como respeitam políticas e prioridades nacionais. (...) Para isso, é necessário estabelecer padrões (...) Esses padrões intermediários podem ser estabelecidos para cada meta, a fim de servir como “parâmetros” quantitativos para revisão

> do progresso global em relação aos objetivos de longo prazo (...). (UNESCO, 2016, p. 12)

Sob a perspectiva da governamentalidade, esses *benchmarks*[22] parecem funcionar como um cronômetro biopolítico, que fragmentaria o tempo histórico em períodos de desempenho auditável. Sugere-se que não se trate, meramente, de organizar um cronograma, mas de instalar uma pressão normativa sobre os Estados e os indivíduos para que ajustem suas condutas a um ritmo de progresso acelerado, o que poderia transmutar a duração da vida escolar em um tempo útil voltado à produtividade econômica global.

A exigência de que os governos traduzam metas globais em metas nacionais parece exemplificar o que Foucault descreve como a capilaridade do poder, sugerindo uma forma de governo que atuaria por meio de uma liberdade regulada.

Ao delegar aos países a tarefa de organizar seus sistemas, conforme suas capacidades institucionais, o dispositivo de segurança da Agenda 2030 sugere manter o controle estratégico. Os dispositivos de segurança diferem das técnicas disciplinares por não buscarem apenas o controle do corpo individual, mas a gestão dos riscos e das probabilidades dentro de uma população, garantindo sua normalização e estabilidade produtiva (Foucault, 2008b). Mas, ao contrário disto, tal movimento poderia garantir que a racionalidade neoliberal penetre de modo mais profundo na legislação local.

Essa tradução permitiria a criação de uma infraestrutura de governança que tenderia a silenciar as singularidades pedagógicas, fazendo com que o Estado se torne, provavelmente, o executor de uma normatividade internacionalmente ratificada, o que contribui para uma profunda homogeneização linguística, institucional e epistemológica, na qual o sucesso educacional poderia ser reduzido àquilo que é captado pelos mecanismos de informação existentes (Pereira, 2016; Deplacido, 2018).

Ao impor limites estreitos à pluralidade pedagógica e cognitiva, como se observa no recorte, com “padrões intermediários e quantitativos”, o poder-saber estatístico parece definir uma escala de inteligibilidade, que deslegitimaria saberes tradicionais ou práticas locais dissonantes dos parâmetros de transparência e responsabilização. A diversidade seria, assim, filtrada por uma grade técnica que admitiria prioritariamente o que é mensurável, o que empobreceria a potência transformadora da educação.

[22] Parâmetros de referência; indicadores comparativos.

O incentivo à participação de múltiplas partes interessadas para garantir um entendimento comum parece configurar o que se denominaria como o governo da diversidade. Pode-se observar, dessa forma, a ideia de que os padrões intermediários seriam apresentados como indispensáveis para combater a suposta falta de responsabilização, o que parece revelar o caráter disciplinar do monitoramento contínuo.

Assim, a análise do RD evidencia que a definição de metas “específicas e mensuráveis”, acompanhadas de “parâmetros quantitativos” para monitoramento do progresso, inscreve a educação em uma racionalidade de governamentalidade que opera por meio da quantificação e da regulação indireta das condutas. Esses *benchmarks* funcionam como dispositivos de segurança que, ao mesmo tempo em que permitem certa flexibilidade nacional, impõem uma normatividade global baseada no desempenho e na responsabilização. Tal configuração promove a internalização de uma lógica de progresso acelerado, na qual Estados e instituições educacionais passam a ajustar suas práticas a critérios auditáveis internacionalmente. Nesse processo, a diversidade pedagógica tende a ser subordinada a uma grade de inteligibilidade estatística que privilegia o mensurável, contribuindo para a homogeneização das políticas educacionais e para a redefinição da qualidade em termos técnicos, alinhados às exigências da governança global.

A fim de problematizar como a participação e a democratização são ressignificadas como tecnologias de gestão, examinemos o enunciado que reconfigura a relação entre Estado e cidadão:

> RD24
> 79. "...espera-se que a democratização do processo de tomada de decisões aumente" e que a "participação deve começar com o envolvimento das famílias e das comunidades para incentivar a transparência e garantir uma boa governança" (UNESCO, 2016, p. 27).

Observa-se na Agenda 2030 um deslocamento para o poder disciplinar, que opera por meio da captura das vozes e prioridades dos cidadãos para dentro da racionalidade administrativa global. Assim, o poder na modernidade deixa de ser um espetáculo de força do soberano para se tornar uma rede capilar de vigilância e exame (Foucault, 1979). Sob esse regime, a democracia funciona como um mecanismo de legitimação de metas pré-definidas pela Agenda, na qual o envolvimento da sociedade civil seria instrumentalizado para buscar garantir que as políticas educacionais transnacionais sejam implementadas com menor resistência e maior abrangência.

O apelo a parcerias e participações e ao diálogo político aberto e “transparente” sugere instituir um campo de forças, onde a cooperação seria o meio pelo qual a normalização global é exercida. Esse modelo exige que os atores-chave alinhem suas práticas a uma linguagem técnica de transparência e sinergias mútuas, o que tenderia a neutralizar dissidências pedagógicas em favor de um entendimento comum, garantindo a “boa governança”.

A articulação entre poder-saber e governamentalidade evidencia que a pluralidade educacional é admitida apenas na medida em que se torna compatível com padrões mensuráveis de desempenho, sendo convertida em variável de gestão. Nesse contexto, a responsabilização escolar desloca-se de uma lógica disciplinar centrada na instituição para uma racionalidade biopolítica difusa, na qual o controle se exerce por meio de redes participativas que mobilizam famílias, comunidades e os próprios sujeitos. A exigência por resultados eficazes é internalizada como imperativo ético, produzindo formas de autovigilância e conformidade.

Tal configuração reconfigura a escola segundo uma lógica gerencial próxima à forma-empresa, na qual o processo educativo é atravessado por práticas contínuas de monitoramento e auditoria. Como apontam Foucault (1979) e Rose (1999), trata-se de uma microfísica do poder que opera pela normalização das condutas, transformando a aprendizagem em instância regulatória orientada à produção de sujeitos eficientes, responsivos e adaptáveis. Nesse cenário, conteúdos como cidadania e direitos humanos tendem a ser instrumentalizados, adquirindo valor sobretudo quando traduzidos em resultados mensuráveis, o que revela a face tecnocrática da governança educacional contemporânea.

Para investigar de que maneira a reconfiguração do ensino superior se desdobra em uma racionalidade política de gestão populacional, voltada à fabricação de sujeitos técnicos e empreendedores, convém analisar a materialidade do próximo enunciado:

> RD25
> 4.4 "...aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes [...] para emprego, trabalho decente e empreendedorismo" (UNESCO, 2016, p. 17).

Este recorte opera, também, dentro de uma racionalidade política de gestão populacional que buscaria articular biopolítica e governamentalidade neoliberal para produzir sujeitos interpelados como empregáveis e empreendedores. Esse dispositivo sugere uma reorganização da educação profissional ao buscar transformar competências técnicas em uma arte de governar condutas, na qual o trabalhador técnico seria fabricado para assumir a

responsabilidade individual por seu desempenho em uma economia de mercado (Silveira; César, 2013).

Ao vincular a formação a “habilidades relevantes”, institui-se um regime de verdade que centraliza a empregabilidade como critério de avaliação, o que poderia intensificar a governamentalização do ensino e subordinar a educação a imperativos de produtividade global.

No âmbito micro, o currículo atuaria como uma tecnologia de poder voltada a regular saberes e a sugerir a fabricação de sujeitos flexíveis e autogestores, permanentemente responsivos às flutuações do mercado (Rosa; Bujes, 2012; Sousa; Morais, 2023).

Através de políticas de inclusão fundamentadas na norma e na curva de normalidade, o sistema viria a gerenciar e classificar jovens e adultos segundo sua utilidade econômica e eficiência tecnológica (Gattermann; Possa, 2021; Sousa; Morais, 2023). Essa dinâmica de poder-saber naturaliza a condução das condutas sob a promessa de progresso, buscando subjetivar os indivíduos como sujeitos de direitos prioritariamente na medida em que comprovam competências funcionais alinhadas à Agenda 2030 (Silveira; César, 2013; Gattermann; Possa, 2021; Sousa; Morais, 2023).

Ao finalizar, este eixo parece descortinar-se não uma promessa de emancipação irrestrita, mas o que se poderia analisar como um regime de verdade funcionalista. A Agenda 2030 se configura como um dispositivo que, sob a retórica humanista, tenderia a ocultar uma racionalidade de mercado que busca a captura das existências para fins produtivos.

Pode-se tensionar a visão de que o ato de educar seja reduzido a uma logística de competências ou que a vida humana seja gerida estritamente como um estoque de capital humano voltado à competitividade global.

Sugere-se que o dispositivo analisado possa vir a transmutar a escola em uma infraestrutura de visibilidade onipresente, incentivando a formação de um empreendedor de si que, na realidade, estaria vinculado a processos de autovigilância e ao receio da exclusão sistêmica. Diante desse cenário de subordinação do saber a parâmetros neoliberais, no qual a cidadania parece ser reconfigurada como uma conformação técnica, o desafio apresentado sugere uma necessária problematização ética e política.

A tensão entre educação e aprendizagem, conforme discutida ao longo desta análise, revela um embate fundamental entre uma promessa humanista de formação integral e as práticas de normalização econométrica que sustentam a Agenda 2030. Enquanto o conceito de educação é evocado para fundamentar o discurso em termos de direitos humanos e dignidade, a centralidade conferida à aprendizagem, opera como uma tradução técnica dessas aspirações éticas em metas operacionais e indicadores auditáveis.

O deslocamento sinaliza a captura do campo pedagógico por uma lógica neoliberal, na qual o saber é subordinado a evidências numéricas, e a validade do ato educativo passa a ser aferida, primordialmente, pela sua utilidade e eficácia na produção de competências funcionais voltadas ao mercado. Em última análise, essa configuração consolida um regime de verdade funcionalista que reconfigura o estudante como um estoque de capital humano, compelido a tornar-se um empreendedor de si mesmo para evitar a exclusão sistêmica.

Sob a retórica da inclusão e da equidade, os recortes sugerem que o que se institui é um dispositivo biopolítico voltado para a gestão demográfica, porque a cidadania é esvaziada de sua potência crítica e reconfigurada como uma conformação técnica a parâmetros globais.

Essa discussão exige, portanto, reconhecer que a subordinação da educação à métrica da aprendizagem funcional não apenas marginaliza as dimensões menos auditáveis da formação humana, mas transforma o próprio direito à educação em uma tecnologia de autovigilância e regulação das existências para fins produtivos.

A centralidade conferida à aprendizagem na Agenda 2030, em detrimento do sentido amplo de educação, opera um estreitamento curricular induzido por testes em larga escala e pela busca de competências funcionais voltadas ao mercado.

Em oposição a essa racionalidade neotecnicista, que desapropria os docentes de sua capacidade de concepção pedagógica para transformá-los em executores de pacotes e descritores padronizados, a noção de qualidade social articulada nos estudos de Luana Ferrarotto et al. (2024) resgata o valor da avaliação institucional participativa e da autonomia escolar. Enquanto a governamentalidade da Agenda 2030 promove a responsabilização individual e a conformação de cidadãos ativos reduzidos à operatividade técnica, a proposta da qualidade social aposta em processos avaliativos formativos e reflexivos.

Estes processos são capazes de contextualizar os dados quantitativos externos à luz da realidade concreta da escola, devolvendo a centralidade à gestão democrática e à formação humana integral do estudante.

Bueno et al. (2026), por exemplo, propõem uma educação que transcenda o funcionalismo técnico por meio da articulação entre a literatura e o ensino de gêneros orais, visando o processo de humanização do sujeito. Ao utilizarem obras como as de Conceição Evaristo, para discutir temas como racismo e desigualdade, as autoras demonstram que a literatura pode ser um instrumento de denúncia e "escrivivência", que desperta a sensibilidade e a reflexão crítica. A oferta desta abordagem é um contraponto pedagógico vital à tese, sugerindo que o resgate da subjetividade e do prazer no saber, funciona como uma

contraconduta frente à racionalidade neoliberal, que reduz o ensino ao treinamento de competências básicas.

4.4 Privatização da Educação

A análise deste eixo investiga a crescente permeabilidade do Estado a lógicas mercantis, processo que reconfigura a educação de um direito social estrito para uma empreitada social compartilhada com o setor privado. Essa transição é estruturada discursiva e operacionalmente pelo Marco de Ação da Educação 2030, que estabelece novos pilares para a concretização das metas globais de desenvolvimento. Nesse cenário, o item 77 abaixo, RD1, emerge como um enunciado normativo central ao prescrever a utilização de mecanismos de governança, responsabilização ou *accountability*[23] e parcerias como modalidades fundamentais de implementação da agenda.

Sob a lente foucaultiana, tal vocabulário não apenas organiza a gestão técnica, mas sinaliza a institucionalização de uma governamentalidade neoliberal, que redefine o papel do Estado e posiciona atores privados como co-governantes ativos da política pública. A prescrição desses mecanismos de governança RD1 institucionaliza uma nova gramática administrativa que reconfigura a educação, preparando o terreno para sua definição como uma empreitada social compartilhada com o capital, conforme detalhado no RD2. Verifiquemos:

> RD26
> 77. "Para implementar a Educação 2030 serão necessários mecanismos (...) de governança, responsabilização (...) e avaliação. Será necessário, também, estabelecer estratégias, inclusive parcerias e (...) financiamento." (UNESCO, 2016, p. 26)

> RD27
> 10. "A educação é uma empreitada social compartilhada, o que implica um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas. A sociedade civil, professores e educadores, o setor privado, comunidades, famílias, jovens e crianças: todos desempenham papéis importantes na realização do direito à educação de qualidade". O papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões (UNESCO, 2016, p. 8)

[23] Responsabilização e prestação de contas.

O RD26, localizado no Capítulo III sobre as Modalidades de Implementação, parece estabelecer que a execução da Educação 2030, ocorra por intermédio de mecanismos de governança, responsabilização, monitoramento, avaliação, parcerias e financiamento nos âmbitos nacional, regional e global. Este vocabulário estaria propenso a ser interpretado como não sendo neutro, uma vez que operaria a inserção da educação em uma racionalidade de mercado, o que atuaria no sentido de legitimar e, eventualmente, intensificar processos de privatização.

Ao estabelecer esses mecanismos de governança e financiamento como pilares da implementação, o documento abre caminho para uma redefinição da própria natureza da educação, que passa a ser apresentada como uma empreitada social compartilhada RD2 com o setor privado.

Shiroma e Zanardini (2022) indicam que a Agenda 2030 transformaria a sustentabilidade em um vetor de desenvolvimento, tendendo a reposicionar o Estado como regulador, produtor de dados, operador de accountability e apoiador de parcerias público-privadas. Nesse sentido, a configuração sugeriria uma priorização do incremento da privatização e da valorização de boas práticas como estratégias centrais de implementação educacional.

O reposicionamento do Estado como regulador e operador de accountability não ocorre de forma isolada, mas é operacionalizado por redes de políticas nas quais atores empresariais assumem o protagonismo discursivo e a execução de funções estatais. A diluição das fronteiras entre o público e o privado por essas redes consolida o gerencialismo como regime de verdade, o que pode engendrar processos de privatização curricular, nos quais o setor privado passa a definir o conteúdo e o tempo do ensino.

Diversos estudos sugerem como, nesses contextos, a ampliação das parcerias e a reconfiguração da gestão poderiam se materializar como processos de privatização da educação. Peroni (2012) analisa a possibilidade de que a inserção de lógicas privadas nas escolas públicas, via parcerias e programas, redefiniria a gestão democrática sob critérios de mercado, sugerindo uma reorganização dos processos educativos, que inclinaria a diluir as fronteiras entre o público e o privado.

Nessa mesma direção, Lelis et al. (2020) descrevem o que poderiam ser redes de políticas lideradas por movimentos empresariais e pelo terceiro setor, as quais, ao supostamente assumirem funções estatais na formulação e execução de políticas, atuariam como mecanismos de privatização e de promoção de um mercado pedagógico.

Akkari, Fávero e Consaltér (2022) argumentam que a privatização contemporânea deveria ser compreendida pela indefinição das fronteiras entre o público e o privado, especialmente, quando o setor público tenderia a adotar receituários empresariais (metas, desempenho, indicadores) e quando o financiamento público ao privado passaria a estruturar a política.

O RD26, ao posicionar parcerias e financiamento no centro da implementação, parece alinhar-se a esses mecanismos facilitadores da privatização, o que pode ser observado pela presença de termos de ordem lexical da área de Economia, como "governança, estratégias e financiamento". Por sua vez, ao estado, pelo recorte, caberia "estabelecer e regular normas e padrões". Isso articula-se, inclusive, sob a forma de uma privatização curricular, na qual empresas passariam a ter o potencial de definir o conteúdo e o tempo do ensinar (Adrião, 2018 apud Souza; Lima; Schneckenberg, 2025). Essa captura curricular sinaliza que a governança não é apenas uma forma de gestão, mas uma tecnologia de poder que utiliza marcos legais para legitimar a abertura de novas vias para a privatização.

A literatura sobre governança e nova gestão pública sinaliza que os novos modelos de gestão, ancorados no gerencialismo, trariam uma forte atuação de atores privados na formulação e condução de políticas, o que poderia resultar no esvaziamento da ideia de gestão democrática (Palú; Souza, 2021). Em diferentes níveis educacionais, evidenciam-se modalidades de privatização que ecoam na gramática do RD26, como a transferência da gestão de equipamentos públicos para entidades privadas, a expansão de parcerias em redes municipais e a possível redefinição de universidades públicas sob lógicas de mercado e financeirização.

Para além da simples transferência de gestão, a adoção dessa gramática gerencial sugere a institucionalização de uma governamentalidade neoliberal, que utiliza a governança em rede como uma tecnologia de poder para conduzir as políticas nacionais. Nessa linha, o RD26 funciona como um enunciado normativo que, sob a promessa de mecanismos inclusivos e transparentes tem levado à institucionalização de uma forma de governar baseada em accountability e parcerias. Tal arranjo propenderia a reorientar o papel do Estado, e a ampliar a atuação de capitais privados na definição de conteúdo e prioridades da política educacional, em consonância com o RD27, que descreve a educação como uma empreitada social compartilhada, na qual o setor privado desempenharia um papel importante.

Essa visão de corresponsabilidade opera um redesenho da soberania estatal que, ao abdicar de sua centralidade na provisão, constitui-se como um ente regulador que atua via redes de políticas lideradas por atores empresariais. Analisemos o recorte:

> RD28
> 12. Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas (UNESCO, 2016, v).

Em RD28, tem-se a face da governança como tecnologia do poder. E, no que se refere à Governança, Responsabilização e Parcerias, o documento parece reafirmar o papel do Estado como guardião do direito à educação, ao mesmo tempo em que sugeriria um redesenho do governo educacional por meio de uma governança em rede e parcerias coordenadas com múltiplos atores, incluindo o setor privado. Assim, compreende-se como uma tecnologia de governamentalidade neoliberal que, ao institucionalizar tais marcos, inclinaria a legitimar e abrir novas vias para a privatização da educação.

Ao estabelecer a governança em rede como tecnologia de governamentalidade, o documento normatiza um regime de poder-saber, que reduz a qualidade educativa a métricas e resultados estatísticos, como analisado no eixo 1 desta tese. A centralidade conferida à governança, à accountability, ao monitoramento e à eficiência aproxima o texto das lógicas da nova gestão pública, nas quais o Estado deixa de ser o provedor exclusivo para tornar-se prioritariamente um regulador e avaliador, operando por meio de metas, indicadores e dispositivos de comparação, como se pode depreender pelo enunciado “responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos”.

Nessa racionalidade, o campo educacional aparenta ser estruturado por um regime de poder-saber que busca definir qualidade e equidade a partir de métricas e resultados, o que pode reforçar uma lógica concorrencial e a responsabilização individual de escolas e docentes (Suspitsyna, 2010; Ball, 2016; Olssen, 2016). Em relação às métricas, é possível estabelecer relação entre elas e o que assevera o recorte no que tange à prestação de contas, como se observa no seguinte enunciado: “marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência”.

O ponto de inflexão para a análise da privatização parece residir no modo como o texto distribui funções aos parceiros, nos quais as organizações da sociedade civil e, fundamentalmente, o setor privado seriam convocados a atuar como co-governantes do sistema público.

A relação entre a educação e o mercado de trabalho é articulada por meio de um vínculo estreito entre o investimento em capital humano e a produtividade econômica, tratando

a aprendizagem como o caminho fundamental para acompanhar as mudanças na natureza do trabalho (Máscia; Azeredo, 2025). *O Relatório de Desenvolvimento Mundial* (Banco Mundial, 2019) enfatiza a prioridade de investir em habilidades cognitivas avançadas, sociocomportamentais e de adaptabilidade para maximizar as oportunidades em uma economia em constante evolução, conforme se verifica a seguir:

> Para poder tirar o máximo proveito dessa oportunidade econômica em constante evolução, é prioritário investir em capital humano. Três tipos de habilidades são cada vez mais importantes nos mercados de trabalho: habilidades cognitivas avançadas, como a capacidade de resolver problemas complexos; habilidades sociocomportamentais, como o trabalho em equipe; e combinações de habilidades que são fatores preditores de adaptabilidade, como o raciocínio e a autoeficácia. Para desenvolver essas habilidades, são necessárias bases sólidas de capital humano e um aprendizado contínuo. [...]. O novo Índice de Capital Humano do Banco Mundial, incluído neste estudo pela primeira vez, destaca a ligação entre investimentos em saúde e educação e a produtividade dos futuros trabalhadores (Banco Mundial, 2019, p. 3-4).

Nessa linha, o direcionamento é complementado pelo recorte RD29, que defende a participação do setor privado e de organizações filantrópicas na educação pública, sob o argumento de que sua expertise e conhecimentos sobre negócios podem fortalecer o ensino. Segundo o recorte, essa ligação evidencia uma governamentalidade neoliberal (Máscia; Azeredo, 2025), que busca programar os comportamentos dos indivíduos para a competição por empregos, transformando a educação em uma técnica de antecipação voltada aos interesses das elites financeiras e à formação de mão de obra qualificada. Conforme se verifica a seguir:

> RD29
> O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública (UNESCO, 2016, p. 58).

No regime de poder-saber, a qualidade educativa é reduzida a indicadores estatísticos, o que acaba por legitimar o setor privado como o detentor nato das competências de negócio e das abordagens inovadoras necessárias ao sistema público. Dentro dessa lógica, o setor privado seria legitimado como portador de conhecimento de negócios e de abordagens inovadoras que, supostamente, serviriam para fortalecer a educação pública. Então, o que se depreende pela presença dos seguintes termos lexicais em relação ao setor privado: que estes podem

“desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública”.

É atribuído ao setor privado, “experiência”, “inovação”, “conhecimento” e “fortalecimento”. Perguntamo-nos, e o que resta aos professores, aos pesquisadores em educação? Trata-se de um apagamento das experiências, pesquisas realizadas no âmbito público. O setor privado é, portanto, legitimado em detrimento do setor público. Esse movimento sugere uma crescente permeabilidade do Estado a lógicas mercantis, na qual o poder público passa a assimilar saberes gerenciais privados e a transferir funções de execução a atores não estatais, por meio de contratos de gestão e investimentos.

A validação do saber empresarial, como verdade necessária à escola, incide sobre a organização administrativa e desencadeia processos de subjetivação, interpelando os sujeitos escolares a se autogovernarem sob a lógica da eficiência. No RD28 tem-se a face da subjetivação (a produção do cidadão ativo por meio da competência funcional). Na nossa análise, a multiplicação de parcerias coordenadas e de marcos legais de responsabilização RD28, pareceria produzir um ambiente em que múltiplos sujeitos, como os gestores, professores, famílias e empresas, tenderiam a ser interpelados a se autogovernar segundo padrões de eficiência, inovação e alinhamento a prioridades globais.

Essa interpelação dos sujeitos ao autogoverno parece conformar condutas que buscam a utilidade técnica, resultando na redução do direito à educação à aquisição de uma competência funcional voltada ao mercado. Tal racionalidade poderia favorecer redes empresariais e fundações filantrópicas que, ao se organizarem em movimentos e *policy networks*[24], passariam, possivelmente, a definir currículos, modelos de gestão e referenciais de qualidade, podendo funcionar como mecanismos de privatização e incremento de lucros no interior da política pública (Lelis et al., 2020; Silva; Silva; Santos, 2020; Antunes; Peroni, 2023).

A influência dessas redes privadas, contudo, não se limita à estrutura administrativa. Ela penetra na dimensão da subjetividade, interpelando gestores e alunos a se autogovernarem sob a lógica da eficiência e da competência funcional. Neste sentido, pesquisas sobre redes e aparelhos privados de hegemonia parecem sugerir que grandes grupos econômicos e institutos empresariais poderiam ocupar posições privilegiadas nesses arranjos, influenciando, supostamente, a formulação e implementação das políticas e rebaixando, potencialmente, o papel das secretarias de educação a instâncias executoras de agendas privadas (Souza, 2009; Lagares et al., 2018; Nazareth; Pires, 2025).

[24] Redes de políticas públicas.

A governança participativa, operaria, portanto, como dispositivo de naturalização da privatização, ao procurar apresentar a presença empresarial RD3 como uma contribuição técnica e filantrópica para fortalecer a educação pública, enquanto propenso a deslocar, de modo silencioso, a fronteira entre público e privado (Tripodi; Sousa, 2018; Antunes; Peroni, 2023). Sob a lente da governamentalidade, esses termos não apenas abririam espaço para a privatização, mas pareceriam configurar um modo específico de governo da educação, que tenderia a ser regulado por indicadores, atravessado por parcerias e orientado por uma racionalidade de mercado.

Esta configuração viria a transformar o direito em campo de investimento, gestão de riscos e produção de sujeitos empreendedores e responsáveis por sua própria escolarização e empregabilidade (Hamann, 2009; Kascák; Pupala, 2011; Soler et al., 2022).

> RD30
> 12. “Garantir (...) que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos” (UNESCO, 2016, 8).

Este recorte já foi analisado nesta tese no eixo 2, da relação entre Educação e Aprendizagem, sendo abordado pelo viés da contradição pelo que se espera na educação básica de crianças e adolescentes e jovens e adultos. Neste eixo, apontar-se-á a relação com a privatização da educação.

No RD30 tem-se a “competência funcional”. Pela lente da analítica do poder, o conceito de competência funcional inclinaria a operar um deslocamento da cidadania para uma dimensão técnica e operativa. O indivíduo poderia vir a ser validado pelo sistema, apenas na medida em que demonstra possuir os códigos básicos necessários para atuar dentro da racionalidade do mercado, transformando o direito à educação em uma logística de conformação de condutas para fins de produtividade econômica.

A redução da cidadania à operatividade técnica opera uma logística de conformação de condutas que encontra ressonância histórica no Brasil, materializando-se no modelo dos reformadores empresariais e seus testes padronizados (Freitas, 2012). A expansão do setor privado na educação brasileira parece não ser um fenômeno recente, estando fortemente marcada pela questão da desigualdade social e pelos limites da rede pública para abarcar a demanda populacional (Saviani, 2018). O cenário tenderia a ser interpretado sob a ótica da

empreitada social compartilhada descrita no Marco de Ação, na qual o setor privado é convocado a desempenhar um papel importante na realização do direito à educação.

Assim, o direito à educação tenderia a ser reconfigurado como um mecanismo de formação de condutas úteis, mensuráveis e economicamente produtivas. Em vez de provedor exclusivo, o Estado passa a atuar como articulador de parcerias e regulador de resultados, inserindo-se em uma lógica de corresponsabilização com o mercado.

Por fim, o recorte sugere que a figura do "cidadão ativo", promovida pela Agenda 2030, é construída dentro dessa racionalidade, sendo validada principalmente por sua competência funcional. Isso indicaria a produção de uma subjetividade orientada à performance e à produtividade, em detrimento de uma formação crítica e integral. Assim, a privatização da educação não se limita à dimensão econômica, mas envolve um processo mais amplo de governo dos sujeitos, alinhado às exigências de um regime neoliberal global.

Contudo, fortalecer a escola pública como um bem comum implica, nesse prisma, recusar a sua conversão em uma mera plataforma de investimentos e reafirmar uma pedagogia que, para além da funcionalidade técnica e da competência funcional, resgate o potencial emancipatório da educação contra a captura mercantil do porvir.

> RD31
> 82. "(O setor privado pode) ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho" (UNESCO, 2016, p. 28).

Neste recorte aparece explicitamente o setor privado como "planejadores", "entendedores das tendências do mercado de trabalho e das necessidades", aparentando não sobrar nada para o setor público.

Nesse sentido, poder-se-ia inferir que o poder público tenderia a assimilar saberes e dispositivos gerenciais de matriz privada, como a antecipação de tendências mercadológicas, ao mesmo tempo em que, supostamente, transfere funções e serviços a atores não estatais, notadamente por intermédio de parcerias público-privadas e contratos de gestão (Tripodi; Sousa, 2018). Nesse enquadramento, o setor privado não aparece apenas como parceiro auxiliar, mas como instância produtora de saber legítimo sobre o futuro, especialmente no que se refere às "tendências" e às "necessidades de habilidades".

Esse movimento indica uma inflexão importante na relação público-privada: o Estado passa a depender de expertises oriundas do mercado para orientar suas próprias políticas. Trata-se de um processo no qual o saber econômico-empresarial se converte em regime de verdade, capaz de definir quais conhecimentos são relevantes, quais trajetórias são desejáveis e quais sujeitos são considerados "adequados" à contemporaneidade. Assim, a educação pública tende a ser reconfigurada não apenas em sua gestão, mas em sua própria finalidade, passando a operar como dispositivo de preparação para a empregabilidade.

O Estado não se retira, mas passa a governar segundo a lógica do mercado, incorporando seus instrumentos de previsão, cálculo e otimização. A "transição da escola para o trabalho" torna-se, assim, um problema técnico a ser gerido por meio de indicadores, competências e alinhamento curricular. Esse entrelaçamento produz efeitos de subjetivação: estudantes são interpelados como futuros trabalhadores que devem desenvolver competências alinhadas às demandas do mercado; professores são pressionados a adaptar suas práticas a essas expectativas; gestores passam a atuar como administradores de resultados. A educação, nesse sentido, deixa de ser apenas um direito social amplo para se constituir como investimento em capital humano, cuja validade é medida pela inserção produtiva.

Trata-se de uma forma de poder que, ao operar por meio do saber e da normatização, alinha a formação educacional às exigências de uma economia globalizada, consolidando uma governamentalidade que atravessa e redefine as fronteiras entre o público e o privado.

Para investigar de que maneira essa lógica de captura poderia operacionalizar-se como uma técnica de governo das condutas, voltada a alinhar o planejamento educacional aos imperativos econômicos, convém analisar a materialidade do enunciado que parece legitimar a experiência corporativa como um regime de verdade necessário à escola pública:

> RD32
> 79. "O planejamento, a implementação e o monitoramento podem se beneficiar do apoio de parcerias fortes e multifacetadas (...). A participação deve começar com o envolvimento das famílias (...) para incentivar a transparência e garantir uma boa governança (...)."

Em se tratando do recorte do RD, embora já apresentado no eixo 2, pode ser lido, a partir de Michel Foucault, como a formulação de um dispositivo de governamentalidade que reorganiza a relação entre público e privado no campo educacional. Em vez de uma regulação

centrada no Estado como instância provedora direta, observa-se a emergência de uma racionalidade que opera por meio de redes, parcerias e mecanismos indiretos de coordenação.

Essa arquitetura desloca a educação de um serviço público nacional para um espaço híbrido de governo em rede, no qual atores privados, empresas, fundações, organizações multilaterais passam a participar não apenas da execução, mas também da definição de prioridades, métricas e formas de avaliação. O público e o privado deixam de ser esferas claramente separadas e passam a compor um continuum, articulado por dispositivos como indicadores, metas globais e sistemas de monitoramento.

Nesse contexto, a "boa governança" funciona como uma tecnologia política que legitima essa articulação. Ao convocar famílias, comunidades e parceiros não estatais para o acompanhamento e a transparência, institui-se um regime de corresponsabilização difusa. Isso não significa simplesmente maior participação democrática: trata-se de uma forma de condução das condutas na qual os sujeitos são engajados a partir de normas de desempenho, internalizando critérios externos de eficiência e qualidade.

Desse modo, as parcerias "fortes e multifacetadas" mencionadas no RD podem ser interpretadas como dispositivos que permitem a expansão da influência privada sob a forma de expertise, financiamento e gestão, ao mesmo tempo em que mantêm a aparência de uma ação pública coordenada. Por fim, esse arranjo produz efeitos de subjetivação: gestores, professores, famílias e estudantes passam a se orientar por métricas e expectativas definidas em circuitos globais. A participação, nesse quadro, tende a operar menos como deliberação política autônoma e mais como adesão a um regime de verdade que associa qualidade educacional à performance mensurável, evidenciando como a articulação entre público e privado se inscreve em uma lógica mais ampla de governo dos sujeitos.

> RD33
> 16. "(...) Ao reconhecer a Parceria Global para a Educação como uma plataforma de financiamento (...) que envolve múltiplas partes interessadas (...) recomendamos que ela seja parte desse futuro mecanismo de coordenação mundial."

A institucionalização dessa coordenação mundial, ao integrar plataformas de financiamento multiatores, consolida uma arquitetura de governo na qual a soberania estatal passa a ser mediada por múltiplos centros de cálculo e interesses corporativos.

Sob essa ótica, a governança global tem operado por meio de um regime de verdade estatístico e comparativo, no qual a autonomia nacional pareceria ser mediada por padrões de

desempenho definidos em redes multiatores. Como exemplo, citamos o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que opera como um árbitro global (Mascia, 2020).

> RD34
> 94. (O Comitê Diretivo) incluirá representantes do setor privado, fundações e organizações estudantis e de jovens. Os membros afiliados participarão das reuniões como observadores" (UNESCO, 2016, p. 91).

Neste recorte, vê-se como parte do Comitê Diretivo, o setor privado. A composição do Comitê Diretivo da Educação 2030, ao institucionalizar a participação de representantes do setor privado e de fundações, consolida o que se descreve como um redesenho do papel do Estado na governança educacional global.

Na perspectiva da governamentalidade, essa combinação não se limitaria a uma simples cooperação técnica, mas funcionaria como um centro de cálculo onde o setor público passa a atuar como um nó em uma rede multiator, legitimando entes privados como co-governantes ativos da educação pública. Como estamos apontando, essa estrutura sugere uma reconfiguração da soberania estatal, na qual a autoridade política inclinaria a ser mediada por interesses corporativos, que agora ocupam o topo da pirâmide decisória das políticas educacionais.

Esse redesenho da soberania estatal abre caminho para o que Mascia e Dellova (2026) identificam como uma suposta paz militarizada no ambiente escolar, exemplificada pela expansão acelerada das Escolas Cívico-Militares (ECIMs). Nestas instituições, a governamentalidade atua por meio de hierarquias rígidas e rotinas cronometradas, que visam transformar estudantes em engrenagens eficientes para a obtenção de ganhos estatísticos pontuais no IDEB. No entanto, essa lógica de gestão militarizada e empresarial corrói a gestão democrática prevista na LDB 9.394/1996 e suprime o dissenso, contrariando a pluralidade e a cultura de paz não violenta preconizadas pela Meta 4.7 da própria Agenda 2030.

Assim, a participação social descrita no Marco de Ação estaria inclinada a ser reduzida a uma função de validação de agendas globais, visando à produção de sujeitos empreendedores e funcionais à lógica de acumulação do capital.

> RD35
> 104. "A realização completa da agenda (...) requer financiamento constante, inovador e bem orientado (...). Também serão necessárias abordagens de financiamento alternativas e inovadoras.

Sob o pretexto de suprir lacunas orçamentárias, as inovações financeiras funcionam, simultaneamente, como técnicas de condução de condutas, condicionando a ajuda internacional e o investimento à adesão integral aos critérios de racionalidade econômica

O texto constrói discursivamente uma lacuna de financiamento a ser preenchida por uma combinação de recursos domésticos, ajuda internacional e abordagens alternativas e inovadoras, o que reconfigura a educação como campo de investimento e gestão de riscos, mais do que como direito social. Tal efeito de sentido tende a aproximar-se das tendências identificadas na Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, na qual a sustentabilidade tenderia a ser convertida em vetor de desenvolvimento, e a educação poderia vir a ser submetida a estratégias de monitoramento de resultados, valorização de boas práticas e uma possível ampliação da privatização. Nesse cenário, caberia ao Estado o papel de apoiar parcerias público-privadas, regular, padronizar e abastecer a governança global com dados (Shiroma; Zanardini, 2022).

Em última análise, a tensão entre a afirmação da educação como bem público e a sua operacionalização, por meio de abordagens de financiamento alternativas e inovadoras, sinalizaria a consolidação de uma governamentalidade neoliberal, que busca harmonizar o direito social aos imperativos da acumulação capitalista. A resistência acadêmica e social brasileira, portanto, parece encontrar seu ponto de apoio na desestabilização desses enunciados, interrogando quais formas de vida e quais futuros são, de fato, produzidos por esse arranjo global.

O que emerge no texto internacional como abordagens alternativas e inovadoras pode ser interpretado, nesse prisma, como parte de uma estratégia de governo que busca mobilizar tecnologias digitais, personalização e gestão de dados para alinhar as práticas escolares a objetivos de redução de gastos per capita e expansão de mercados educacionais. Como se depreende da materialidade discursiva do RD11, a realização completa da agenda requereria um financiamento descrito como constante, inovador e bem orientado, sinalizando que seriam necessárias abordagens de financiamento alternativas e inovadoras.

Tal racionalidade é reforçada pelo RD12, segundo o qual:

> RD36
> 108. “O setor privado emergiu como colaborador potencial significativo para complementar os recursos [...] e aumentar as sinergias. [...] Parcerias bem-sucedidas [...] demandarão mecanismos regulatórios” (UNESCO, 2016, p. 36).

Nesse regime discursivo, certas noções, como qualidade, eficiência, accountability e inovação financeira, poderiam vir a adquirir o estatuto de evidência indiscutível, o que legitimaria a entrada de atores privados, fundações empresariais e organismos multilaterais na definição das políticas educacionais. Apontamos o termo "sinergias" como o que se espera das "parcerias".

Ao condicionar o investimento à atratividade para o capital, esses dispositivos financeiros institucionalizam o monitoramento independente como uma ferramenta biopolítica, para expor ineficiências e validar a racionalidade gerencial. Essa diretriz internacional encontra ressonância no cenário brasileiro e grupos como o *Todos pela Educação* atuam como tradutores dessas demandas. Estudos sobre redes de políticas e o terceiro setor no Brasil parecem demonstrar como grupos empresariais e movimentos, tais como o *Todos pela Educação e o Movimento pela Base,* poderiam constituir-se em nós privilegiados desse poder-saber. Tais atores atuariam, possivelmente, como tradutores das demandas do capital para o léxico técnico da gestão, da avaliação em larga escala e da melhoria dos resultados, conferindo uma roupagem técnica a interesses que tenderiam a estar vinculados à lógica de mercado (Lelis et al., 2020; Uczak; Bernardi; Rossi, 2020).

O movimento de mercantilização e managerialismo parece alinhar-se à busca por "sinergias" mencionada no RD, no qual a coordenação efetiva atuaria para institucionalizar a presença do setor privado na gestão pública (Antunes; Peroni, 2017; Verger; Zancajo; Fontdevila, 2021). A materialização dessas parcerias no cotidiano escolar, via PPPs ou concessões, acaba por importar o modelo dos reformadores empresariais, resultando em um estreitamento curricular que subordina a autonomia docente às metas e rankings de desempenho.

> RD37
> 108. "O monitoramento e o acompanhamento independente dos gastos pode aumentar significativamente os recursos [...]. Desafiar e expor a má utilização dos recursos" (UNESCO, 2016, p. 36).

Pesquisas sobre educação a distância e ensino híbrido parecem demonstrar como, sob essa racionalidade, políticas públicas de financiamento e flexibilização regulatória tenderiam a deslocar a provisão educativa para grandes grupos privados, tendo como objetivo evitar "a má utilização dos recursos". Ou seja, ao setor privado é atribuída a qualidade de conseguir gerir melhor os recursos.

Esse movimento vem a aprofundar a precarização do trabalho docente e da oferta, ao mesmo tempo em que tais modalidades seriam apresentadas como soluções "inovadoras" para ampliar o acesso com controle de custos (Mattos; Silva, 2020; Mendes; Silva, 2023). Sob a ótica da governamentalidade neoliberal, é possível entender que não ocorre uma simples oposição entre Estado e mercado, mas se reconfigura o próprio Estado como articulador de parcerias e garantidor de ambientes favoráveis ao investimento privado.

Estudos sobre reformas no Brasil e em Portugal sugerem que o Estado, em certos contextos, mantém o financiamento enquanto poderia entregar a direção e o controle de políticas a atores privados, ou tenderia a substituir o financiamento público direto por subsídios, vouchers e convênios. Assim, estas dinâmicas multiplicam as modalidades de privatização e mercantilização, com potenciais efeitos sobre o direito à educação e sobre a democratização (Antunes; Peroni, 2017).

Na educação infantil e especial, por exemplo, a expansão da cobertura, parece estar fortemente associada ao repasse de recursos públicos para instituições privadas conveniadas, o que tem resultado em serviços precarizados e em um aparente afastamento do poder público da responsabilidade de investir em redes próprias (Silva; Pimentel, 2024). Tal dinâmica ecoa a ênfase do Marco de Ação em mobilizar recursos domésticos e internacionais, compondo uma arquitetura financeira, que buscaria governar as margens de ação dos sistemas educativos.

No plano biopolítico, o discurso do financiamento inclinaria a se articular à produção de sujeitos específicos, como o trabalhador produtivo. Análises de documentos do Banco Mundial sugerem que crianças pobres poderiam ser significadas como capital humano a ser qualificado para elevar a produtividade futura da força de trabalho (Carvalho, 2016). De modo análogo, estudos sobre o ensino superior no Brasil indicam a possibilidade de que políticas como o FIES produzam uma fábrica de estudantes endividados, na qual o acesso pareceria ser mediado por mecanismos de crédito que deslocam o risco do Estado para o indivíduo (Cupello, 2025).

O governo, por meio do financiamento, propende a ser acompanhado por dispositivos de normalização e responsabilização que, fundamentados na lógica do RD14, buscariam instituir o monitoramento independente como uma ferramenta para expor supostas ineficiências e validar a racionalidade gerencial como única via de salvação do sistema público.

O monitoramento como dispositivo de normalização fecha o ciclo desta governamentalidade, sinalizando que a resistência reside na desestabilização desses enunciados, para reafirmar a educação como um bem comum contra a captura mercantil.

Sob essa lógica, quando as promessas iniciais vinculadas a reformas orientadas por dados tenderiam a se mostrar problemáticas, essas organizações têm articulado o acionamento de estratégias discursivas para reescrever o passado e reinventar narrativas de futuro. Esse processo atuaria no sentido de refazer categorias e deslocar responsabilidades para estudantes e professores, o que permitiria a manutenção de tais organismos como autoridades epistêmicas globais.

A priorização baseada em evidências do que funciona e a articulação entre financiamento doméstico e novas modalidades sugerem uma conformação da educação às métricas de mercado. Tais imperativos, como a expansão da base tributária, o combate à evasão fiscal e o reforço da educação em situações de crise, funcionariam como técnicas de governo à distância. Por meio de metas, indicadores, linhas de financiamento e condicionalidades, esses dispositivos inclinariam a conformar as condutas de países e instituições, alinhando-as a uma lógica gerencial que tem favorecido a expansão da privatização em escala global.

Assim, teceremos a seguir as considerações finais que encerram este trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões consolidadas nesta tese de doutorado, intitulada "*O Discurso da Agenda Internacional 2030 para a Educação no Brasil: (nova) forma de governamentalidade*", confirmam a hipótese inicial de que a Agenda 2030 opera como um sofisticado dispositivo de ajuste da educação à lógica de acumulação de capital. Vinculada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos da Universidade São Francisco, a investigação parte da analítica do poder de Michel Foucault para problematizar os documentos oficiais do *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)*, especificamente a *Declaração de Incheon e o Marco de Ação*, desvelando que as metas globais de ensino constituem uma estratégia de condução de condutas pautada pela utilidade econômica.

Por meio de uma abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, constatou-se que os discursos de organismos internacionais não são neutros, mas funcionam como instrumentos de poder-saber voltados ao governo das populações e ao alinhamento das políticas públicas educacionais brasileiras à racionalidade neoliberal.

Nesse cenário, a educação é capturada por uma lógica que prioriza o crescimento econômico e o mercado de trabalho em detrimento da dimensão formativa e emancipatória humana. A racionalidade neoliberal reconfigura a atuação estatal, fazendo com que o Estado abdique de sua função de provedor direto de direitos para assumir o papel de ente regulador, avaliador e gestor de resultados. Consequentemente, o ato educativo é reduzido a um investimento em capital humano, no qual o estudante é interpelado a constituir-se como um empresário de si mesmo, individualmente responsável por sua empregabilidade e posição social, enquanto contradições e desigualdades estruturais são obscurecidas sob um discurso de mérito individual.

A desconstrução do *corpus* documental empreendida na seção 4 revelou as engrenagens dessa governamentalidade a partir de três eixos analíticos interconectados:

O Eixo 1, que tratou da construção discursiva da educação de qualidade, cuja análise evidenciou uma inflexão discursiva decisiva. Pois, embora os enunciados iniciais reafirmem a educação como bem público e direito humano fundamental, introduzem a concepção de ensino como uma empreitada social compartilhada com o setor privado, deslocando a qualidade de um horizonte ético e social para um domínio técnico-operacional de resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

O conceito de qualidade opera como um *slogan* hegemônico que oculta intencionalidades mercantis, enquanto os sistemas de avaliação em larga escala (como o PISA, o SAEB e o IDEB) assumem a função de dispositivos centrais de veridicção. Institui-se uma tirania dos números que ranqueia instituições, precariza a autonomia docente, reduzindo o professor a um executor bem treinado e dirigido de maneira eficaz, e converte desigualdades territoriais em dados quantificáveis. Frente a essa visão econométrica, contrapõe-se a perspectiva da qualidade social da educação, que exige considerar o nível socioeconômico das famílias, as condições reais de trabalho pedagógico e o financiamento público estrutural.

O Eixo 2, que discorreu sobre a tensão Educação *versus* Aprendizagem, a investigação expôs uma clivagem conceitual na qual o termo “educação” é evocado para fundamentar princípios éticos e de direitos, enquanto a "aprendizagem" é operacionalizada por meio de competências operacionais e indicadores auditáveis voltados ao mercado. A aprendizagem converte-se em tecnologia biopolítica para gerir as capacidades cognitivas e comportamentais da população. Revelou-se uma contradição pedagógica no ODS 4, pois, enquanto para crianças e adolescentes projeta-se o alcance de aprendizagens eficazes, para jovens e adultos, a Meta 4.6 restringe-se a assegurar uma "competência funcional" básica. Este rebaixamento de expectativas consolida um regime de verdade funcionalista que desidrata o saber crítico das classes populares. Ademais, a fixação de *benchmarks* e parâmetros quantitativos intermediários instala um cronômetro biopolítico sobre o cotidiano escolar, fragmentando a temporalidade formativa em ciclos de desempenho auditável.

O Eixo 3 tratou da privatização da educação e governança em rede, cuja análise desvelou a crescente permeabilidade do Estado a lógicas mercantis, prescrevendo a governança, a *accountability* e as parcerias como vias obrigatórias de implementação. Esta arquitetura gerencial reorienta a soberania estatal, reposicionando o Estado de provedor exclusivo em regulador e avaliador à distância. O Marco de Ação atribui expressamente ao setor privado e a fundações filantrópicas a posse de experiência, abordagens inovadoras e conhecimentos sobre negócios, produzindo o apagamento dos saberes pedagógicos e das pesquisas acumuladas na esfera pública. No Brasil, essa governamentalidade viabiliza a privatização gerencial e curricular conduzida por *policy networks* (como o *Todos pela Educação e o Movimento pela Base*).

Esta governamentalidade transnacional aprofunda um dualismo educacional perverso no Brasil, pois, enquanto se assegura às elites o acesso a um conhecimento científico denso, oferece-se às classes populares uma escola de acolhimento social focada em competências socioemocionais mínimas e adaptabilidade à precariedade laboral. Reformas como a da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Ensino Médio, somadas à expansão das Escolas Cívico-Militares (ECIMs), que utilizam a disciplina e o disciplinamento para a produção de ganhos estatísticos artificiais no IDEB, funcionam como dispositivos de segurança que suprimem o dissenso e a gestão democrática.

Diante das problematizações abertas por esta tese e da necessidade de desestabilizar o regime de verdade funcionalista, indicam-se as seguintes frentes para investigações acadêmicas futuras: a) a investigação de experiências escolares que recusem o adestramento métrico, aprofundando o estudo de propostas pedagógicas humanizadoras, como a articulação entre a literatura e os gêneros orais. A exemplo da "escrivivência" em Conceição Evaristo, práticas capazes de resgatar a subjetividade, a sensibilidade e a reflexão crítica contra o treinamento estrito de competências operacionais; b) o desenvolvimento de pesquisas sobre a expansão de parcerias público-privadas (PPPs), concessões, *vouchers* e contratos de gestão na Educação Básica e Infantil; c) bem como analisar o fenômeno da financeirização e do endividamento estudantil no Ensino Superior (como no FIES) como tecnologia biopolítica que desloca os riscos do Estado para o indivíduo; d) o aprofundamento do exame da expansão das Escolas Cívico-Militares (ECIMs) sob as lentes da biopolítica e do panoptismo, investigando como a rotina disciplinar rígida e a supressão do dissenso que corroem a gestão democrática e afetam a produção de subjetividades no ambiente escolar; e) o acompanhamento da influência continuada de aparelhos privados de hegemonia e grupos empresariais na formulação de consultorias, materiais apostilados e diretrizes curriculares nacionais (BNCC e Novo Ensino Médio), analisando a captura das Secretarias de Educação por agendas de mercado; f) e a investigação dos efeitos psicossociais e subjetivos da cultura da auditoria, dos exames em larga escala e do monitoramento constante de resultados sobre o estresse, o adoecimento e a precarização do trabalho dos professores das redes públicas.

Em conclusão, esta tese reafirma a urgência de retirar o conceito de qualidade das redes do capital financeiro, opondo-se à conversão da educação em mercadoria. Superar a governamentalidade neoliberal da Agenda 2030 exige uma práxis pedagógica comprometida com a justiça social, a diversidade e a emancipação integral, devolvendo à escola pública sua função essencial de espaço para a invenção de novos mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

ABREU. L. S. M. C. Educação de Qualidade na Perspectiva da Unesco: a Formação dos Professores em Foco **(resumo expandido). Anped-Norte,** 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8620-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pd. Acesso em 18 de set. 2026

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: fcc.org.br. Acesso em: 27 set. 2026.

AKKARI, Abdeljalil; FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. A necessidade de repensar a pesquisa sobre privatização da educação: uma abordagem a partir do conceito de indefinição das fronteiras entre público e privado. **Currículo sem Fronteiras,** [s. l.], v. 22, e1101, p. 1-22, 2022. Disponível em: https://curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 22 set. 2026.
ALMEIDA, P. R. **Neoliberalismo e Desigualdade Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 20

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 27 set. 2026.

AMARAL JUNIOR, A. **Introdução ao Direito Internacional Público**. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDERSON, P. **Balanço do Neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996, p. 9-23.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera Maria Vidal. Democratização e Relações entre Público e Privado em Educação: provisão, sentido e conteúdo, no Brasil e Portugal (2015-2022). **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 23, e1121, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1121.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera Maria Vidal. Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 181-216, 2017. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7399. Acesso em: 22 set. 2026.

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 18 de set. 2026

AVELINO, N. Foucault e a razão liberal**. Revista Cadernos de Educação**, nº 51, 2015, ISSN: 2178-079X. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/issue/view/391. Acesso em 20 de set. de 2026.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education, Inequality and Social Class**. London: Routledge, 2003.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2012.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

BALL, Stephen J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1478210316664259. Acesso em: 22 set. 2026

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BES, P.O. et al. **Gestão de organizações educacionais**. Porto Alegre: Sagah Educação S.A. 2019. Disponível em: https://viewer.bibliotecaa.binpar.com/viewer/9788595029200/32 . Acesso em: 10 jan. 2025.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. -C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino**.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

BOYD, W. **Education and Inequality:** Social and Economic Perspectives**.** London: Routledge, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Decreto nº 21.177**, de 27 de maio de 1946. Promulga os Acordos sobre o Fundo Monetário Internacional e sobre o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, assinados em Bretton Woods. Brasília, DF: Presidência da República, [1946]. Disponível em: https://camara.leg.br. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://planalto.gov.br. Acesso em: 22 set. 2026

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://planalto.gov.br. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 591**, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, [1992]. Disponível em: https://planalto.gov.br. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias [...] e dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://LexMLBrasil. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL**. Emenda constitucional** Nº 14/1996. **Cria o FUNDEF**. Brasil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL**. Lei nº 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://planalto.gov.br. Acesso em: 22 set. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 set. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: https://MEC/Gedh-Uerj. Acesso em: 22 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: https://mec.gov.br. Acesso em 22 de set. 2026.
BROWN, W. **Estados do poder**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas e o Anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1945.

BUENO, C. A. E. **Qualidade da educação na agenda global: análise da educação para todos da UNESCO** (dissertação). Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/6384f5bf-6bba-4735-92db-e0ffcd5b9e50/content. Acesso em: 15 de agosto 2026.

BUENO, L.; BARRICELLI, E. M.; ZANI, J. B. Oralidade, gêneros orais e literatura: diálogos possíveis e necessários na formação do professor. **Revista Palavras (OJS)** n.64. 2026. Disponível em: https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.213. Acesso em: 16 mai. 2023

CARNEIRO, S. (2015). **Racismo e desigualdades educacionais**: perspectivas críticas no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2015. 192 p. (Coleção Consciência em Debate)

CARVALHO, D. S. de, & OLIVEIRA, A. B. de Privatização, mercado e educação no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 60, p. 15-36, jan./mar. 2015. Disponível em: scielo.br. Acesso em: 27 set. 2026

CASELLA, P. B.; ACCIOLY, H.; SILVA, G. E. N. **Manual de Direito Internacional Público**. 20. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASTRO, E. Biopolítica y Gubernamentalidad. **Temas & Matizes,** [S. l.], v. 6, n. 11, p. p. 8–18, 2009. DOI: 10.48075/rtm. v6i11.2498. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2498. Acesso em: 29 set. 2024.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos Y autores. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de Qiilmes, 2004.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMES, S. **História de la gubernamentalidad:** razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**.** Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro. **Crise estrutural, imperialismo e destrutividade do sistema**: Projeto Educativo de (In)Sustentabilidade do Capital na Agenda 2015-2030. 2019. 219f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47458. Acesso em 22 set. 2026.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza**. São Paulo: Moderna, 1999.

CONSENSO DE WASHINGTON. **Documento base**. Washington DC, 1989.

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C.A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. A Unesco e a Declaração de Incheon: o Protagonismo do Setor Privado na Agenda Mundial para Educação 2030 (artigo). **Revista Educere et Educare**, 2020. Cascavel, v. 15, n. 37, out./dez. 2020. Disponível em: unioeste.br. Acesso em: 20 set. 2026.

COSTA, S.S. G. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRETELLA NETO, J. **Teoria das Organizações Internacionais**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). Nações Unidas, 1948.

DECRETO Nº 2.208/1997. **Regulamenta educação profissional.** Brasil, 1997.

DELLOVA, Renato Souza. **O Discurso da Agenda Internacional 2030 para a Educação no Brasil:** (nova) forma de Governamentalidade. Orientador: Márcia Aparecida Amador Mascia. 2026. 143 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

DEPLACIDO, F. R. O. **Educação, poder e resistência:** o desafio da governamentalidade neoliberal**.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1997.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação:**
perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em maio de 2025.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EDWARDS JR., D. Brent; DEMATTHEWS, Davis E. **Historical trends in educational decentralization in the United States and developing countries**... Education Policy Analysis Archives, v. 22, n. 40, p. 1-39, jun. 2014. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1050006. Acesso em: 22 set. 2026.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERRAROTTO, L.; FERNANDES GARCIA, M.; ZEFERINO RODRIGUES, J. D., & TERRASÊCA, M. (2024). Avaliação educacional: velhos embates, novas disputas: **Editorial. Horizontes,** 42(1), e023092. https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1866 . Acesso em: 10 mai 2026.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **ER Educação e Realidade**. P. 35/56. Mai/ago, 2009. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v34n02/v34n02a04.pdf. Acesso em 24 de outubro de 2025.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo (SP), v. 114, 2001, p. 197-223. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf. Acesso: 12 ago. 2024.

FONSECA, M. O. **O Banco Mundial e a educação:** reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber.** 3. Ed. – Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France, 1975-1976. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I –** A vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: Curso no Collège de France, 1978-1979. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France, 1977-1978. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. L. P. **Do Banco Mundial ao FUNDEF:** análise das influências e consequências na educação básica brasileira**.** Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista (Unesp), 13 mar. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/47303461-9aba-41a5-b7a4-b5fa4f6eda2a/content . Acesso em: 22 set. 2026.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias**.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação:** a domesticação da escola sob a lógica do mercado. Campinas: Papirus, 2012a.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br .

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

GATTERMANN, B., & POSSA, L. B. (2021). O processo de inclusão enquanto política para a educação profissional brasileira. **Reflexão E Ação**, *29*(1), 169-186. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v29i1.12393 Acesso em 20 de set.2026

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz T. da. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, F. Conflito social e welfare state: estado e desenvolvimento social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2. p. 201-234, 2006. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6809/5391 . Acesso em: 13 abr. 2025. ISSN 0034-7612. ISSN 1982-3134.

GRISA, C.; GARCIA, E. **Agricultura e trabalhadores do campo no Brasil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

GUIMARÃES, A. M. C. **Direito Internacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

HAMANN, Bruno. **Antropologia pedagógica**. Tradução de Edições Loyola. São Paulo: Loyola, 2009

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moura Ribeiro. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HILLMAN, N. W. The Sociology of Finance and Education: From Financialization to Markets. **Sociology of Education**, v. 86, n. 3, p. 183-196, 2013.

HUSEK, C. R. **A Nova (Des) Ordem Internacional:** ONU, uma vocação para a paz. São Paulo: RCS Editora, 2007;

HUSEK, C. R. **Curso de Direito Internacional Público**. 10ª edição. São Paulo: LTr, 2010;

KASCÁK, Ondrej; PUPALA, Branislav. Governmentality - neoliberalism - education: The risk perspective. **Journal of Pedagogy**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 145-160, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/112348163/Governmentality_Neoliberalism_Education_the_Risk_Perspective. Acesso em: 22 set. 2026

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KEYNES, J. M. O Fim do Laissez-Faire. In: SZMRECSÁNYI, Tamás (org.). John Maynard Keynes. **Coleção Os Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1978.

KLABBERS, J. **An Introduction to International Institutional Law**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

KRAWCZYK, N.; QUADROS, S. F. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado**. Educação Em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698-34470 . Acesso em 25 jan. 2026;

LAGARES, R.; BARREIRA CAVALCANTE, J. G.; ROCHA, D. Regime de colaboração na educação – uma história em construção em um campo de disputa política e conceitual**. Research, Society and Development**, vol. 7, núm. 4, 2018. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659011004 . DOI: https://doi.org/10.17648/rsd-v7i4.227. Acesso em 6 abr. 2026;

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000974861. Acesso em: 22 set. 2026.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de; RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida de; EULÁLIO, Wane Elayne Soares. Redes de políticas, terceiro setor e os movimentos de privatização da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantins, v. 5, p. 1-29, e10845, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/10845. Acesso em: 22 set. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e o direito ao conhecimento:** a escola pública de qualidade contra o esvaziamento do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **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, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n. 159, p. 38-62 jan./mar., 2016.

LIMA, C.C.N. et al. Políticas Públicas e Educação. Porto Alegre: **Sagah Educação S.A**. 2018. Disponível em: https://viewer.bibliotecaa.binpar.com/viewer/9788595027503/2 . Acesso em: 13 dez. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, R. **Ciência e Saber:** a Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas**:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Reflexividade e ética na pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, p. 1-22, 2022. Disponível em: asu.edu. Acesso em: Acesso em 25 jan. 2026.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S. TELLO, César. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, J.; JACOMINI, M. A. Ensino médio: O que está em jogo na reforma da Reforma? **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/ . Acesso em 25 jan. 2026.

MARTINS, P. Financeirização, Estado e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 105, p. 79-98, 2015.

MARTINS, P. **O Neoliberalismo e a questão social no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MASCIA, A. A. M. Subject in Education for the 21st century: a discursive analysis of the impacts of PISA in Brazil**.** In: FAN, Guorui e POPKEWITZ, T. (Ogs). **Handbook of Education Policy Studies.** Volume 2, School/University, Curriculum, and Assessment. Springer Nature: Singapore, 2020. (e-book Springer Open) ISBN 978-981-13-8342-7 ISBN 978-981-13-8343-4 (eBook)Disponível em: https://www.springer.com/gp/book/9789811383427 https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4

MASCIA, M. A. A.; AZEREDO, L. A. S. Discurso e sujeito na Agenda 2030 para a educação: Implicações para as políticas educacionais no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 67, 2025. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/. Acesso em 25 de out de 2025

MASCIA, M. A. A.; DELLOVA, R. S. A agenda 2030 e a qualidade da educação: nova forma de governamentalidade? **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 19, n. 35, p. 11–29, 2025. DOI: 10.48075/rtm. v19i35.34223. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/34223. Acesso em: 21 maio. 2026.

MASCIA, M. A. A.; DELLOVA, R. S. Políticas educacionais e a Agenda 2030 para a educação: percurso histórico e desafios contemporâneos à luz do pensamento de Foucault**.** In: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: desafios contemporâneos e práticas transformadoras: **Editora Científica Digital**, 2026. v. 1, p. 46-66. https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/260121105.pdf. Acesso em: 21 maio. 2026.

MATTOS, Miriam de Cassia do Carmo Mascarenhas; SILVA, Maria Cristina Rosa Fonseca da. Precarização e privatização das políticas públicas na educação a distância. **Educação, Santa Maria**, v. 45, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644435216. Acesso em: 22 set. 2026.

MAZZUOLI, V. O. **Curso de Direito Internacional Público**. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

MENDES DE FARIA FILHO, Luciano. Educação, os sentidos da privatização. Brasil de Fato, Belo Horizonte, 29 nov. 2023**. Coluna Cidade das Letras: literatura e educação**. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/colunista/cidade-das-letras-literatura-e-educacao/2023/11/29/artigo-educacao-os-sentidos-da-privatizacao/. Acesso em: 22 set. 2026.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governing the present**: administering economic, social and personal life. Cambridge: Polity Press, 2008.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) et. al. **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MORAIS, Joelson de Sousa et al. As múltiplas facetas do currículo escolar permeado pela racionalidade neoliberal**. Horizontes**, Itatiba, v. 41, n. 1, p. 1-17, 2023 [Horizontes - USF].

MOREIRA. A. F. B. O Pensamento de Foucault e suas contribuições para a Educação. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 309-313, Jan./Abr. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 04 de março de 2024.

NAZARETH, H. D. G.; SANTOS, A. V. R. S.; PIRES, F. O. **Charter schools e vouchers educacionais nos jornais:** o subterfúgio do discurso da qualidade repercutido na mídia brasileira. Entropia, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 142-172, jan./jul. 2024. Disponível em: https://entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/521. Acesso em: 22 set. 2026.

NOGUEIRA, Juliana Maria Teixeira. **As implicações das concepções de qualidade e avaliação na Agenda 2030 da UNESCO e da OCDE:** intervenção e consentimento na Base Nacional Comum Curricular. 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7390. Acesso em: 22 set. 2026.

OLIVEIRA, A. C. F. **Formação para a cidadania, valores humanos e o diálogo com os princípios da Unesco**: agenda 2030. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: mackenzie.br. Acesso em: 22 set. 2026.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. Goiânia: Editora da PUC Goiás. 2010. Disponível em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticasp%C3%9Ablicas-educacionais.pdf . Acesso em: 07 jan. 2025.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996. p. 24-28.

OLSSEN, Mark. Neoliberal competition in higher education today: research, accountability and impact. **British Journal of Sociology of Education**, London, v. 37, n. 1, p. 129-148, 2016. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2015.1100530. Acesso em: 22 set. 2026.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. T**ransformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável**. New York: ONU, 2015. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs . Acesso em: 29 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 e entrado em vigor em 3 de janeiro de 1976. Disponível em: https://acnudh.org/pt-br/pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-culturais/. Acesso em: 22 set. 2026.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2018** results (volume I): what students know and can do. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm. Acesso em: 02 abr. 2026.

PALÚ, Janete; SOUZA, Ângelo Ricardo de. "Novas" formas e modelos de governança e a gestão da educação e da escola: materializações, tendências e direcionamentos evidenciados nas teses de pesquisadores (as) brasileiros (as). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, p. 1-25, e2117373, 2021.

Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/17373. Acesso em: 22 set. 2026.

PEREIRA, M. Educação, Inclusão e Discurso Neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 1-15, 2016

PEREIRA, Yuri H. S. Privatização da educação e desigualdade: Brasil no contexto internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0218155, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/. Acesso em: 27 set. 2026.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: doi.org. Acesso em: 22 set. 2026.

PIANA, M. C. **As políticas educacionais:** dos princípios de reorganização à proposta da democratização. São Paulo: Editora Unesp, 2009. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores e os desafios do neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2013.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. SãoPaulo: Saraiva, 2007;

PIZZA, S. N.; SIQUELLI, S. A. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o debate sobre sua consolidação jurídica. DOI: 10.24933/rep. v8i1.442; v. 8 n. 1 (2024)

PREBISCH, R. **El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas.** CEPAL, 1950.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. **Educação em Revista**, v. 40, e34470, 2024.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

REZEK, F. **Direito Internacional Público:** Curso Elementar. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

RODRIGUES, A. P. **A Agenda 2030:** transparência e opacidade dos/nos discursos para a globalização (tese). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2019. Disponível em: https://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2020/dissertacoes/ACACIOPONCIANORODRIGUES.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

RODRIGUES, G. M. **O que é qualidade de ensino?** Blog ABMES, 2013. Disponível em: https://abmes.org.br/blog/detalhe/6063/o-que-e-qualidade-de-ensino-. Acesso em: 5 abr. 2026.

RODRIGUES, J. D. Z., & Ferrarotto, L. (2024). Alinhamento e controle: as recomendações da OCDE ao Saeb. **Horizontes**, 42(1), e023081. https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1796 . Acesso em 12 fev. 2026.

RODRIGUES, L. P.; SOUZA, V. F. M. Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. 1-24, 2022. Disponível em: ufnt.edu.br. Acesso em: 27 set. 2026.

ROSA, Jaqueline de Menezes; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos curriculares da formação docente, projetos de trabalho e seus elos com a racionalidade neoliberal. **Horizontes**, Itatiba, v. 30, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2012 [Horizontes].

ROSE, N. **Governing the Soul:** The Shaping of the Private Self. London: Free Association Books, 1999.

ROSE, N. **Powers of Freedom**. Cambridge University Press, 1999.

SADER, E. **A América Latina no mundo:** Neoliberalismo, Globalização e Resistência. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SAVIANI, D. **A educação brasileira:** história e fundamentos. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2023.

SAVIANI, D. **Sistemas de educação no Brasil:** retrospectiva histórica, situação atual e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, S. Pequeno Produtor Rural no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista de Economia Agrícola**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 19-35, 2009. Disponível em: Revista de Economia Agrícola - Inst. de Economia Agrícola (IEA). Acesso em: 27 set. 2026.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHELTON, D. (Ed.). **Commitment and Compliance:** The Role of Non-Binding Norms in the International Legal System. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SHIROMA, A. C.; EVANGELISTA, O.; ALVES, N. **Política Educacional**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2022a.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: Evangelista, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2014.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, R. O. Qualidade da educação: as estratégias de um slogan. In: SCHNEIDER, Maria Cecília; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Política e gestão da educação**: pressupostos e dilemas. Brasília: Líber Livro, 2014.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030 (artigo). **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785. Acesso em: 22 set. 2026

SILVA, A. da; SILVA, B. da; SANTOS, C. dos. A mercantilização no ensino e suas consequências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 4, n. 8, p. 45-58, 2020. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-mercantilizacao-no-ensino-e-suas-consequencias/. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e38856, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://doi.org. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, M. A. da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. 327p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588426. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, M. A. **Reformas de Estado e políticas educacionais:** contradições e tensões. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVA, M. A.; PIMENTEL, A. M. Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica. **Rev. Educ. Polít. Debate** [online]. 2024, vol.13, n.2, a2024-70561. ISSN 2238-8346. https://doi.org/10.14393/repod-v13n2a2024-70561.

SILVEIRA, R. A. **Michel Foucault:** poder e análise das organizações. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

SILVEIRA, T.T.; CÉSAR, Maria Rita de Assis. O ensino profissionalizante e suas novas artes de governamento: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2013. Disponível em: https://ifrs.edu.br. Acesso em: 22 set. 2026

SKEA, J.; PRIYADARSHI, R. S.; ALAA, A. K.; MCCOLLUM, D. L. "Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas: Transparência e modelagem de avaliação integrada." **Wiley Interdisciplinary Reviews:** Climate Change 12 (2021): Disponível em: https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcc.727. Acesso em: 22 set. 2026.

SOLER, Joan; REE, Jan; MARTINEZ, Maria; SILVA, Lucas. The construction of the transnational pedagogical market: actors, networks and global education industries. **Globalisation, Societies and Education**, London, v. 20, n. 4, p. 412-427, 2022. Disponível em: https://tandfonline.com. Acesso em: 22 set. 2026.

SOUZA, Â. R. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.25 n.03 p.123-140 dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 set. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil dos diretores de escolas públicas no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 20, n. 44, p. 321-344, set./dez. 2009. Disponível em: fcc.org.br. Acesso em: 22 set. 2026.

SOUZA, Graziela Ferreira de; LIMA, Michelle Fernandes; SCHNECKENBERG, Marisa. Os interesses do capital presentes na educação pública paranaense. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e94849, p. 1-19, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.94849. Acesso em: 22 set. 2026

SOUZA, M. O. **Desigualdade e escolarização no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Curitiba: Appris, 2021. Disponível em https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190097 . Acesso em 25 jan. 2026.

SUPTSYNA, Maria. The neoliberal rationality and the commodity of knowledge: Analyzing accountability in higher education. **Journal of Education Policy**, London, v. 25, n. 4, p. 455-472, 2010. Disponível em: tandfonline.com. Acesso em: 22 set. 2026.
TEIXEIRA, C. N. **Direito Internacional:** público, privado e dos direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2007.

THERBORN, G. **A trama do Neoliberalismo:** Mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139-180.

TORRES, C. A. **Globalization and Education**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014.

TORRES, C. A. **Política e Educação em Tempos de Globalização**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, A. A. C. **A Humanização do Direito Internacional**. 6. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2017.

TRIPODI, Zara Figueiredo; SOUSA, Sandra Zákia. Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 228-253, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-228.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, e21422, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v45/1984-6444-edufsm-45-e33740.pdf. Acesso em: 22 set. 2026.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). **Sustainable Development Goal 4.** Montreal: UIS, 2026. Disponível em: http://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4. Acesso em: 22 set. 2026.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 29 set. 2024.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por Acesso em: 25 set. 2024.

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report**. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2016 – maio 19-22, Coreia do Sul. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf Acesso em: 01 jun. 2024.

UNESCO. **The Future of Education: Moving toward Quality and Inclusion**. Paris: UNESCO, 2022

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**. Texto apresentado e discutido no Grupo de Trabalho Educação Fundamental (GT-13), durante a 34ª Reunião Anual da ANPEd, outubro de 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx/?format=pdf&lang=pt

VEIGA-NETO, A. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARRERO, V; CASTELO BRANCO, G. (orgs). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm . Acesso em: 06 mar. 2025.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VERGER, A., LUBIENSKI, C., & STEINER-KHAMSI, G. (Eds.) (2016). **The Global Education Industry: World Yearbook of Education 2016**. Routledge.

WACQUANT, L. **Punir os Pobres: A Nova Gestão Neoliberal da Miséria**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

WILLIAMS, E. **Desindustrialização na América Latina: Impactos e perspectivas.** Santiago: CEPAL, 2010.

ZANCAJO, Adrián; FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. Regulating public-private partnerships, governing non-state schools: **An equity perspective**. Paris: UNESCO, 2021. 84 p. Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380092. Acesso em: 22 set. 2026.

ZUBARAN, W. **Privatização e Financeirização da Educação: Impactos e Resistências**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANEXO I

Agenda 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

Considerando que a Agenda 2030, objeto principal de análise desta tese, é um documento oficial reconhecido internacionalmente, inclusive como referência global para políticas públicas, sustentabilidade, desenvolvimento social e econômico, relevante se faz incluir o link para acesso ao seu texto integral ou partes relevantes, de modo a facilitar aos leitores o acesso direto ao documento original.

Links: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por
https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9973/1/243278por.pdf