

---

**ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA  
(CON)FORMAÇÃO VOLTADA PARA O CAPITAL**

**ORGANIZACIONES INTERNACIONALES EN BRASIL Y PORTUGAL: UNA  
(CON)FORMACIÓN ORIENTADA PARA EL CAPITAL**

**INTERNATIONAL ORGANIZATIONS IN BRAZIL AND PORTUGAL: A  
(CON)FORMATION TOWARD THE CAPITAL**

Camila Azevedo Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa a atuação dos organismos internacionais no Brasil e em Portugal, tendo em vista as repercussões para as políticas educacionais nessas duas formações sociais concretas. Com base no método do materialismo histórico e, mais especificamente, nas formulações de Antonio Gramsci, busca-se evidenciar as relações de hegemonia que atravessam as diretrizes educacionais desses organismos, identificando em que medida a classe dominante reafirma e consolida a concepção burguesa de mundo em projetos educativos.

**Palavras-chave:** organismos internacionais; políticas educacionais brasileira e portuguesa; hegemonia.

**Resumen:** Este estudio examina el papel de las organizaciones internacionales en Brasil y Portugal, a la vista de las implicaciones para las políticas educativas en estas dos formaciones sociales concretas. Guiado por el método del materialismo histórico y, más específicamente, por las formulaciones de Antonio Gramsci, este trabajo destaca las relaciones hegemónicas que atraviesan las pautas educativas de estas organizaciones, con la identificación de la reafirmación de la concepción burguesa del mundo en proyectos educativos por la clase dominante.

**Palabras clave:** organizaciones internacionales; políticas educativas brasileñas y portuguesas; hegemonia.

**Abstract:** This study analyzes the action of international organizations in Brazil and Portugal, observing its implications for education policies in these two social scenarios. Guided by the historical materialism method and, more specifically, by the formulations of Antonio Gramsci, this work intends to highlight the hegemony relations that cross the educational guidelines of these organizations by identifying the application of bourgeois conception of world along the educational projects promoted by the dominant class.

**Keywords:** international organizations; Brazilian and Portuguese educational policies; hegemony.

### *Introdução*

O presente trabalho analisa as repercussões das diretrizes dos organismos internacionais para as políticas educacionais no Brasil e em Portugal, compreendendo que a concepção burguesa de mundo é a referência geral do projeto educativo da classe dominante.

A opção por essas duas realidades concretas está fundamentada na noção de que ambos os países exercem um papel subalterno na divisão internacional do trabalho, sendo o caso brasileiro caracterizado por uma inserção subordinada aos países centrais e o caso português por uma inserção

subordinada em relação à União Europeia.

Alicerçado no materialismo histórico como perspectiva epistemológica e, mais especificamente, nas contribuições de Antonio Gramsci, busca-se analisar como os organismos internacionais atuam nas relações de hegemonia para construir uma nova sociabilidade e manter a coesão social, considerando suas múltiplas dimensões, sua forma específica e singular, sua articulação na totalidade, as contradições e mediações envolvidas e o processo de mudanças em curso no tempo histórico em cada formação social concreta.

Diante do conceito de *Estado ampliado* de Gramsci (2000, p. 244), que define os Estados democráticos contemporâneos como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção”, é de suma importância verificar em que medida os organismos internacionais se constituem em representantes dos interesses burgueses, exercendo o papel de *aparelhos privados de hegemonia* que atuam na sociedade civil como organizadores da vontade coletiva. Também é importante apreender o conceito de *hegemonia* de Gramsci (2000), que se refere a um complexo processo de relações sociais vinculadas ao exercício do poder numa sociedade de classes que se expressa a partir de uma prática política, que procura subordinar moral e intelectualmente toda a sociedade, tendo como mecanismo um complexo processo educativo baseado no convencimento e na assimilação.

Além das contribuições teóricas de Gramsci, este trabalho também se baseia nas formulações de outros autores marxistas. Melo (2003) analisa o fenômeno da *mundialização da educação*, considerando que, no contexto de internacionalização do capital, as reformas educacionais implementadas nos países dependentes, em que pesem as especificidades locais, seguiram as mesmas orientações traçadas pelos organismos internacionais.

A partir de Neves (2005), compreende-se como a mundialização da educação se desdobra no movimento mais amplo denominado de *a nova pedagogia da hegemonia*, que envolve um conjunto de estratégias que visam educar o consenso no mundo contemporâneo. Trata-se das estratégias da repolitização da política, que buscam redefinir o padrão de politização fordista, fundamentando-se em soluções individuais, na pequena política e na privatização e fragmentação das políticas sociais.

Diante desses elementos teóricos, o trabalho está organizado a partir da análise de dois processos articulados: (1) difusão da mundialização da educação em países de capitalismo dependente; (2) influência das diretrizes dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileira e portuguesa.

### ***Mundialização da educação e capitalismo dependente***

Enquanto poderosos aparelhos privados de hegemonia, os organismos internacionais são capazes de sedimentar determinados modos de pensar, agir e sentir de maneira a assegurar a hegemonia burguesa em âmbito mundial, difundindo diretrizes para a educação que consolidam tanto uma formação técnica para atender aos interesses do mercado de trabalho, quanto uma formação ético-política de acordo com a sociabilidade burguesa, o que contribui para uma (con)formação voltada para o capital.

Assim como há um movimento de mundialização do capital e da educação, também se verifica

um processo que se materializa de forma intensa na periferia do capitalismo. Nesse sentido, analisar a assimilação e difusão das diretrizes dos organismos internacionais para a educação significa considerar a indicação teórico-metodológica de Florestan Fernandes de apreender a dominação burguesa identificando a convergência de interesses burgueses *internos e externos* (FERNANDES, 1976, p. 268).

Tendo em vista as mediações com os movimentos contemporâneos, cabe destacar o fenômeno de mundialização do capital, que se inicia na década de 1980 “como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização” (CHESNAIS, 1996, p. 32).

A mundialização do capital é caracterizada pela capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista em adotar um enfoque e conduta “globais”, se constituindo em um movimento de valorização do capital privado, baseado na especificidade da dimensão financeira, cujo objetivo é viabilizar a abertura dos mercados nacionais através dos processos de liberalização e desregulamentação. O termo inglês de “globalização” oculta o papel da mundialização de criar uma rede hierarquizada responsável pela polarização entre os países do oligopólio mundial e os países da periferia, naturalizando a marginalização dos países em desenvolvimento (CHESNAIS, 1996, p. 37).

Cabe ressaltar, ainda, a articulação das características dos países de capitalismo dependente com o que Fontes (2010) denomina de *capital-imperialismo* – a atual fase de desenvolvimento capitalista que se inicia após a Segunda Guerra Mundial, trazendo modificações para o conjunto da vida social que aprofundam a necessidade intrínseca do capital de reprodução ampliada. “Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa” (FONTES, 2010, p. 149).

Segundo Fontes (2010, p. 168), a atuação dos grupos proprietários crescentemente multinacionais, capaz de incorporar uma infinidade de empresas, “ampliou exponencialmente o leque de atividades sob o mesmo rótulo empresarial”. Esse processo se caracteriza por uma nova forma de concentração capital-imperialista em que “não ocorre uma oposição entre capital financeiro ou bancário e capital industrial ou de serviços, ou ainda meramente especulativo”, pois todas as formas de capital estão “*pornograficamente entrelaçadas*” (FONTES, 2010, p. 198, grifo da autora).

Evidenciar as especificidades dos países de capitalismo dependente é importante para tecer as mediações das duas formações sociais investigadas (brasileira e portuguesa). Seguindo essa perspectiva, Silveira (2011) analisa a inserção subalterna do Brasil e de Portugal na divisão internacional do trabalho, ressaltando a convergência das diretrizes dos organismos internacionais com as políticas educacionais desses países. Com base no referencial gramsciano, a autora identifica que esses organismos internacionais são elementos de um *partido político* único, evidenciando o caráter internacionalizado que a política de educação assume ao ser considerada como um instrumento de integração regional e de coesão social<sup>2</sup>.

Dessa forma, a partir do caráter dialético da relação entre países do capitalismo central e países do capitalismo dependente, compreende-se a posição subalterna do Brasil e de Portugal na divisão internacional do trabalho. Assim como Melo (2003) identifica o Brasil enquanto um país de capitalismo dependente, elucidando o fenômeno da mundialização da educação, Antunes (2008) ressalta a posição

subordinada de Portugal no contexto europeu, evidenciando um processo de *europização* da educação.

Analisando as repercussões para a educação das posições subalternas do Brasil e de Portugal na atual configuração da divisão internacional do trabalho, Rummert e Alves (2010) evidenciam a direção dos dois países em se afirmarem enquanto “lócus de transferência, cópia e consumo de ciência e tecnologia, e não pela sua produção autônoma” (RUMMERT; ALVES, 2010, p. 517).

Portanto, o presente trabalho segue com um movimento dialético contextualizando a trajetória histórica dos organismos internacionais em articulação com as repercussões para a educação nas realidades brasileira e portuguesa, com ênfase específica no Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

### ***Banco Mundial, Unesco e OCDE: repercussões na educação brasileira e portuguesa***

O Banco Mundial foi criado em 1944, conjuntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na conferência de Bretton Woods, tendo em vista a reestruturação dos países no pós-guerra. Um panorama sobre a atuação do organismo na área educativa evidencia sua mudança de perspectiva no tempo histórico: nos anos 1960 o Banco Mundial privilegiou a estrutura física e a educação de segundo grau, com destaque para a educação técnica e vocacional, enquanto que os anos 1970, com a virada de McNamara, foram marcados pela prioridade da escola de primeiro grau diante da estratégia de redução da pobreza, ênfase esta que foi reafirmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien (TORRES, 1998).

Segundo Fonseca (1997), a importância do Banco Mundial cresceu nos anos 1990 devido à organização da Conferência Mundial da Educação para Todos, em conjunto com outros organismos internacionais, como PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e Unesco. Outra influência relevante ocorreu na Conferência de Nova Delhi em 1993 com as diretrizes referentes à ênfase do ensino primário e à importância da escolaridade da mulher tendo em vista sua inserção no mercado de trabalho.

Essas conferências foram capazes de influenciar diretamente as políticas educacionais no Brasil, o que está expresso, fundamentalmente, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, no período de governo Itamar Franco (FONSECA, 1997). A articulação da Declaração de Nova Delhi com o Plano Decenal de Educação para Todos também evidencia convergências no que se refere à concepção de educação como responsabilidade compartilhada por toda a sociedade (VIEIRA, 2001).

No contexto português, as influências dessas diretrizes estão expressas, especificamente, no Programa Educação para Todos (PEPT), criado pela Resolução do Conselho de Ministro n. 29/1991. As orientações do PEPT foram atualizadas e tiveram continuidade com a formação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados pelo Ministério da Educação, em 1996, através do despacho 147-B/ME/1996, com o objetivo de promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo no

ensino básico a partir do estabelecimento de parcerias fundamentadas nas relações escola-comunidade (BARBIERI, 2003, p. 56).

Cabe ressaltar que os critérios para a concessão de créditos significam uma grande influência do Banco Mundial nas agendas dos países, apresentando uma atuação que se constitui enquanto uma forma de intervir na condução da política local, o que representa a consolidação da visão economicista de bancos internacionais com a ênfase nas noções de critérios gerenciais e de eficiência diante do interesse de ajustar a educação ao modelo global (FONSECA, 1997).

Em Portugal, o Banco Mundial encontrou solo fértil para disseminar suas concepções e práticas na área educacional no contexto pós-revolucionário, a partir de 1976. Com o fim do período de “crise revolucionária”, da Revolução dos Cravos, inicia-se um processo de “normalização” da política educacional em que o Banco Mundial, sob o desígnio modernizador do sistema educativo, assume protagonismo na proposição de um ensino superior de *curta duração*, coincidindo com as forças dominantes direcionadas pelo bloco no poder do período, que buscava uma política para conter a procura de ensino universitário e conduzir formações tecnológicas mais curtas e profissionalmente direcionadas (TEODORO, 2003, p. 48).

Cabe ressaltar que no período revolucionário de 1974-1975, o organismo internacional que assumiu protagonismo na realidade portuguesa foi a Unesco. Se, por um lado, o contexto do Estado Novo de Salazar ficou marcado por relações tênues e conflituosas com esse organismo, uma vez que houve a desvinculação do país em 1971; por outro lado, o período da Revolução dos Cravos marca o retorno do país ao seu lugar de membro da Unesco, em setembro de 1974, buscando formas para legitimar os Governos Provisórios, cujas políticas educativas estavam fundamentadas no trinômio educação-democracia-cidadania (TEODORO, 2003, p. 41-42). A Unesco produziu um trabalho significativo nesse período revolucionário, enviando uma missão de visita a Portugal entre maio e junho de 1975, cuja definição central foi uma proposta de educação permanente (TEODORO, 2003, p. 44).

A Unesco foi criada em 1945, com o objetivo de promover a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação, e tem reafirmado os princípios norteadores do neoliberalismo como maneira de manter a coesão social. Apesar de ter se destacado, durante o século XX, pelo papel estratégico em relação à formação para o trabalho, “perde essa prerrogativa depois que os EUA, sua maior fonte de financiamento, dela se retira, em 1984, provocando com esse afastamento sua associação subalternizada ao Banco Mundial” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 97).

Duarte (2006) analisa o papel da Unesco através do relatório da comissão internacional presidida por Jacques Delors, publicado em 1996. Para o autor, os quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), considerados pela comissão como as bases da educação para o novo século, se constituem enquanto desdobramentos do lema “aprender a aprender” à luz de uma concepção de educação como um processo permanente, legitimando um discurso que busca “adequar a educação ao processo de sobrevivência do capitalismo” (DUARTE, 2006, p. 54).

Além do Relatório Jacques Delors “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (1996), o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida (1996) também é uma expressão do lema “aprender a aprender”, sendo que ambos traduzem o consenso entre os países da União Europeia ao Livro Branco “Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva”, reafirmando a teoria do capital humano através de um discurso sobre os nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico (CASTIONI, 2010, p. 65).

No contexto da América Latina e Caribe, Melo (2003) considera o protagonismo dos organismos internacionais em consolidar a mundialização da educação e traça um histórico evidenciando que as propostas e ações do FMI, do Banco Mundial e da Unesco revelam uma mudança que vai de um discurso mais preocupado com o crescimento econômico nos anos 1980 para a defesa de um capitalismo de “face humanizada” nos anos 1990 (MELO, 2003).

No período das reformas educacionais entre os anos 1980 e 1990, como parte das reformas estruturais, os discursos e as atuações do Banco Mundial e do FMI revelam que a educação surge como uma possibilidade de redução da pobreza com base nas noções da teoria do capital humano. A partir dos anos 1980, o Banco Mundial e a Unesco começam a preparar uma agenda global para a educação baseada no programa de Educação para Todos, que acaba por se constituir em um programa de educação seletiva para as massas (MELO, 2003). A já citada Conferência de Jomtien, se constitui no grande marco de uma “nova agenda para a educação básica”, capaz de influenciar as ações para toda a década (MELO, 2003).

Segundo Leher (1999), analisando a mudança de correlação de forças entre Unesco e Banco Mundial, o protagonismo do Banco Mundial é verificado a partir de sua atuação direta nas funções da Unesco, sendo capaz de deslocar a ideologia do desenvolvimento, com a promessa de superação da pobreza, para a ideologia da globalização, que promete o alívio da pobreza. Esse processo de subordinação da Unesco se efetiva com a saída, em 1984, de EUA, Cingapura e Inglaterra, sendo suas prerrogativas assumidas pelo Banco Mundial (LEHER, 1999), o que custou sua autonomia financeira (MELO, 2003).

Tendo em vista as reformas educacionais dos países latino-americanos entre as décadas de 1980 e 1990, Leher (1999) verifica a consolidação do movimento de mundialização da educação através do processo de uniformização dos sistemas educacionais, o que foi desenvolvido através das determinações do Banco Mundial e da ideologia da globalização. O autor analisa a tendência de criar uma polarização entre os países centrais e os periféricos, evidenciando que as consequências para a educação promovem um verdadeiro *apartheid* educacional planetário que “reduz a educação, de um direito social republicano e laico, a um ‘serviço’ distribuído ‘a cada um, de acordo com seus recursos’” (LEHER, 1999, p. 1).

Enquanto uma preocupação de reestruturação dos países no pós-guerra, além de atentar para a segurança internacional, a ONU também se voltou para os problemas econômicos, sociais, culturais e humanitários. Esses foram os antecedentes do surgimento da Organização para Cooperação Econômica Europeia em 1948, que através do Plano Marshall encaminhava recursos dos Estados Unidos e Canadá para a reconstrução da Europa, consolidando a hegemonia estadunidense política e economicamente. No

âmbito político-militar, os EUA se fortaleceram através da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN (HERNANDES, 2007, p. 53).

Em 1961, a Organização para Cooperação Econômica Europeia é substituída pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que assume a função de “analisar políticas econômicas, financeiras, ambientais, industriais, trabalhistas e comerciais na esfera dos países membros e de outros com interesses pela organização”, delineando, após os anos 1970, um perfil econômico responsável por reafirmar diretrizes de suporte aos países do capitalismo dependente (HERNANDES, 2007, p. 54).

Na realidade portuguesa, o início da década de 1960 ficou marcado pela atuação da OCDE através do Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM), tendo em vista um contexto de legitimação do projeto educativo da fração industrial da burguesia nacional, cuja preocupação se centrava na formação de capital humano por meio da expansão escolar. Esse movimento, articulado à difusão da teoria do capital humano, além de ter influenciado a expansão dos sistemas educativos nos anos 1960 e 1970, foi reafirmado no início de 1980 com o retorno do papel dominante da OCDE na definição de políticas educacionais em Portugal.

Com base na defesa da centralidade do ensino técnico e profissional na política educacional, a OCDE recomendou “a rápida criação de vias de formação profissional *a partir dos 14 anos de idade*”, convergindo com a posição do bloco no poder de Portugal do início dos anos 1980 de “(re)criação dos ensinamentos profissional e técnico-profissional, numa matriz curricular abertamente fordista” (TEODORO, 2003, p. 50). A partir da adesão formal do país à União Europeia, em 1986, esse processo ganhou novas ênfases através do discurso sobre a reforma educacional que buscou “legitimar uma imagem de progresso e de modernização da escola” (TEODORO, 2003, p. 52-53).

No que se refere à articulação política do Brasil com a OCDE, ressalta-se o novo lugar ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho a partir da segunda metade dos anos 2000. Diante da posição estratégica que o Brasil passa a ocupar enquanto pólo aglutinador da expansão capitalista na América do Sul e na África Ocidental, a OCDE torna-se um dos orientadores das mudanças de ênfase da política educacional brasileira nas décadas iniciais do século XXI.

A crise econômica iniciada em 2008 que atingiu os seus países membros repercutiu no posicionamento do organismo em relação a outros países. O Conselho de Ministros da OCDE passou a estimular o engajamento ampliado do Brasil, China, Índia, África do Sul e Indonésia como países membros visando uma futura integração econômica para expansão de mercados dos países centrais<sup>3</sup>. Para ser um membro permanente, a OCDE exige como requisito de ingresso à obtenção de certo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e observância às metas de qualidade de ensino estabelecidas pelo seu Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).

Em 2007, ano em que o Brasil foi convidado a aumentar seu engajamento com a OCDE, o governo Lula da Silva implementou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup>, com alguns traços semelhantes ao PISA, para avaliar a natureza e o alcance da qualidade de ensino das escolas e

das redes escolares brasileiras. Acreditamos que se trata de uma resposta objetiva que credencia nosso país a se juntar à elite internacional organizada no interior da OCDE.

### Considerações finais

A partir da análise sobre as diretrizes educacionais do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE, verifica-se que os organismos internacionais atuam de maneira decisiva na influência de políticas públicas, legitimando o projeto societário e educacional hegemônico da burguesia. Os dados revelam, portanto, os interesses da classe dominante de se engajar na chamada “globalização” através do movimento de mundialização da educação, reafirmando um projeto de formação humana que atenda aos interesses da hegemonia burguesa mundial.

As mediações das políticas educacionais no Brasil e em Portugal indicam que o fenômeno da mundialização da educação coaduna forças para a definição de uma agenda global para a educação referenciada na concepção burguesa de mundo. O papel subalterno de ambos os países na divisão internacional do trabalho também se desdobra na subordinação de seus projetos educativos aos imperativos dos interesses hegemônicos de mercantilização da vida e do conhecimento.

### Referências:

- ANTUNES, F. *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições*. Subsídios para debate. Coimbra: Edições Almedina: 2008.
- BARBIERI, H. Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 20, p. 43-75, 2003.
- CASTIONI, R. *Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência*. São Paulo: Francis, 2010.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. de A. (Org.) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 46-63.
- FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRF, 2010.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.
- HERNANDES, T. dos S. *Estudo sobre as Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais e a responsabilidade social empresarial: o papel do Estado e de organizações da sociedade civil na promoção de um comportamento socialmente responsável das empresas*. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- LEHER, R. O BIRD e as reformas neoliberais na educação. *Revista PUC Viva*, São Paulo, n. 5, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/21-edicao-5/1787-o-bird-e-as-reformas-neoliberais-na-educacao>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

- MELO, A. A. S. de. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. 2003. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, L. M.W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 511-528, set./dez. 2010.
- SILVEIRA, Z. S. da. *Concepções de Educação Tecnológica na Reforma da Educação Superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – estudo comparado Brasil e Portugal*. 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- TEODORO, A. *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo. Xamã, 2001. p. 59-89.

---

### Notas:

- <sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [camilazevedosouza@yahoo.com.br](mailto:camilazevedosouza@yahoo.com.br).
- <sup>2</sup> Partido político no sentido de um organismo que constitui a “primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” (GRAMSCI, 2000, p. 16).
- <sup>3</sup> O relacionamento da OCDE com o Brasil foi aprofundado com a criação de um programa direcionado ao país, em 1999. Em 2000, o governo brasileiro assinou a “Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras”; em 2007, a OCDE se aproximou do Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul através dos programas de *enhanced engagement* (2007), tendo em vista uma possível adesão à OCDE. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/sain/pcn/PCN/ocde.asp>>. Acesso em: 18 dez. 2012.
- <sup>4</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB busca estabelecer metas para o Brasil alcançar o padrão de educação dos países da OCDE. Disponível em: <[http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=40&Itemid=58](http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=58)>. Acesso em: 18 dez. 2012.

Recebido em: 04/2014

Publicado em: 12/2014.