Revista Controversia
ISSN: 1577-4090
Peer Reviewed Journal

INTERROGAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO: É POSSÍVEL CONSTRUIR UM PROJETO EMANCIPATÓRIO A PARTIR DE UMA RACIONALIDADE GLOBALIZADA?

QUESTIONS ABOUT THE RIGHT TO EDUCATION: IS IT POSSIBLE TO BUILD AN EMANCIPATORY PROJECT FROM A GLOBALIZED RATIONALITY?

INTERROGACIONES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: ¿ES POSIBLE CONSTRUIR UN PROYECTO EMANCIPATIVO A PARTIR DE UNA RACIONALIDAD GLOBALIZADA?

MARCELO FARIAS LARANGEIRA
Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: mlarangeira@id.uff.br

ANDREA PERES LIMA
Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: andrea.peres@yahoo.com

RESUMO
O direito ao acesso à educação faz parte de uma agenda permanente dos Estados Democráticos e por esta razão, o tema ganha especial atenção face a sua importância nas discussões sobre a formação de um projeto de autonomia de vontade que durante a primeira metade do século XX sofreu ressignificações estruturais relevantes e atualmente, recebe também a atenção dos organismos internacionais como a OCDE, FMI e o Banco Mundial que, por sua vez, elaboram relatórios com diagnósticos, dados estatísticas e estudo sobre o sistema educacional dos países em desenvolvimento para aferir a qualidade de ensino condiz com as novas habilidades demandadas em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado desloca para uma nova zona de reflexão acerca dos limites impostos à educação como potência emancipadora.

Palavras-chave: Educação; globalização; organismos internacionais; políticas públicas.

RESUMEN
El derecho al acceso a la educación forma parte de una agenda permanente de los Estados Democráticos y, por ello, el tema cobra especial atención dada su importancia en las discusiones sobre la conformación de un proyecto de autonomía de voluntad que sufrió durante la primera mitad del siglo XX. siglo. Relevantes reinterpretaciones estructurales y en la actualidad, también recibe la atención de organismos internacionales como la OCDE, el FMI y el Banco Mundial, que

a su vez elaboran informes con diagnósticos, datos estadísticos y un estudio sobre el sistema educativo de los países en desarrollo para Evaluar la calidad de la docencia coincide con las nuevas competencias exigidas en un mercado laboral cada vez más globalizado se desplaza hacia una nueva zona de reflexión sobre los límites impuestos a la educación como potencia emancipadora.

Palabras Clave: Educación; globalización; organismos internacionales; políticas públicas.

ABSTRACT
The right to access to education is part of a permanent agenda of Democratic States and, for this reason, the theme gains special attention given its importance in discussions on the formation of a project of autonomy of will that suffered during the first half of the 20th century. Relevant structural reinterpretations and currently, it also receives the attention of international organizations such as the OECD, IMF and the World Bank, which, in turn, prepare reports with diagnoses, statistical data and a study on the educational system of developing countries to assess the quality of teaching matches the new skills demanded in an increasingly globalized labor market shifts to a new zone of reflection on the limits imposed on education as an emancipatory power.

Keywords: Education; globalization; international bodies; public policy.

SUMARIO

INTRODUÇÃO; A TRAJETÓRIA DOS ESTADO LIBERAL AO ESTADO SOCIAL: AS LINHAS GERAIS DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A RUPTURA DA ONTOLOGIA DA JUSTIFICAÇÃO DO PODER; O CAMINHO DO ESTADO LIBERAL: BREVES NOTAS SOBRE OS SISTEMAS DE PENSAMENTO DE T. HOBBES E J. LOCKE; O ESTADO POSITIVO SOCIAL E O INTERVENCIONISMO NECESSÁRIO PARA CONSOLIDAÇÃO DOS DIRETOS SOCIAIS NA EUROPA DO INÍCIO DO SÉCULO XX; A CONSTITUIÇÃO DE WEIMAR E A CONSTITUIÇÃO MEXICANA: DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO ESGOTAMENTO DAS "ENERGIAS UTÓPICAS" DO ESTADO SOCIAL; GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: O DESLOCAMENTO DOS SIGNIFICADOS DOS DIREITOS SOCIAIS; A RACIONALIDADE GLOBAL E O ESTADO SOCIAL: A SOCIEDADE DE CONSUMIDORES E A FRAGMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL; A EDUCAÇÃO GLOBALIZADA SEGUNDO A OCDE/OECD, FMI E O BANCO MUNDIAL: DIAGNÓSTICOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE) E AS HABILIDADES *DESEJÁVEIS* PELO MERCADO; AS HABILIDADES "DESEJÁVEIS" E O PLANO EPISTÊMICO DA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESCRITORES DAS "COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS" E SEU *MODUS OPERANDI*; CONCLUSÃO; REFERÊNCIAS.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado nessa comunicação, fruto da nossa pesquisa que se iniciou há mais de 07 (sete) anos durante o Programa de Doutoramento do Curso de Pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense situado na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, teve como um dos principais escopos trazer algumas luzes sobre as tensões entre o *projeto* de Estado Social que se iniciara na segunda década do século XX e a racionalidade econômica de um sistema capitalista em permanente transformação. Outro elemento digno de destaque foi a reconfiguração do

conceito clássico de soberania dos Estados e concomitante a isso, a emergência de um novo discurso econômico surgida em Mont Pèlerin[1] que rivalizou o keynesianismo, teoria esta que concedia o sustentáculo necessário para o modelo de Estado Social reivindicar uma maior prestação positiva de direitos coletivos, como por exemplo, o direito à educação.

A difusão de uma racionalidade globalizada foi amplamente catalisada pelos organismos internacionais e se apresenta como uma questão central para compreendermos alguns aspectos na medida em que alguns organismos como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) promovem estudos e metodologias voltados, especialmente, para os sistemas educacionais de países em desenvolvimento.

O primeiro item desta comunicação se dedica a compreendermos a trajetória do Estado liberal ao Estado Social a fim de analisarmos o campo de forças que conduziram à construção dos processos de acesso à educação e se suas possíveis relações com perspectivas de autodeterminação. Para tanto, é necessário revisitamos na primeira metade deste artigo, o sistema de pensamento de dois dos principais expoentes da teoria das origens de Estado e do Contrato Social como Hobbes e Locke para assim, desvelarmos possíveis arquétipos sociojurídicos de um direito social à educação como resultado de um projeto de autodeterminação e soberania. Sublinhamos, outrossim, os alguns elementos disjuntivos destas categorias, conforme as suas expectativas, desejando, assim, obter uma espécie de quadro geral analítico para melhor entendimento do problema.

A partir do estabelecimento deste quadro geral, a segunda parte da pesquisa buscou entender as contradições e, não obstante, as tensões entre a globalização e o direito ao acesso à educação instrumentalizadas pelos organismos internacionais a partir do exame dos documentos, relatórios e estatísticas organizadas por estas instituições meta-estatais como a OCDE, FMI, Banco Mundial e transversalmente, de outros organismos internacionais.

Para fins metodológicos, adotaremos como referencial bibliográfico as reflexões de A. Giddens, Phillip Sutton, Michael Chossudovsky, Z. Bauman, J. Habermas e M.

---

[1] Neste sentido ver ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

Foucault cujo desiderato é mapear as forças ativas e reativas que compõem este movimento de tríplice tensão, qual seja, Educação, Economia e Globalização e o deslocamento de diferentes formas e ressignificações acerca do direito a educação. Também foram examinados documentos, estudos e relatórios produzidos por estas entidades internacionais a fim de examinar se há um determinado ponto de convergência discursivo ou em outras palavras, se poderia haver alguma relação entre os referidos estudos com as políticas públicas educacionais aplicadas nos países emergentes.

Por fim, trataremos da relação entre a educação, globalização e empresariamento pautado sob o prisma da lógica da concorrência e suas repercussões no direito constitucional a educação e em dois outros lugares, qual seja; na formação do "novo" trabalhador orientado sob os auspícios da neoliberalização da vida e nas condicionantes à construção de um projeto de autonomia.

A TRAJETÓRIA DOS ESTADO LIBERAL AO ESTADO SOCIAL: AS LINHAS GERAIS DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A RUPTURA DA ONTOLOGIA DA JUSTIFICAÇÃO DO PODER

O modelo de bem-estar social passou por severas transformações ao longo do tempo e como ele os chamados direitos sociais. Todavia sua maturação não ocorreu exclusivamente no campo jurídico. O Estado social, como instrumento de concretização destes direitos, por diversas vezes ao longo dos processos históricos foi reconfigurado através dos discursos performados na arena parlamentar. Da mesma forma, entender os movimentos político, jurídico, sociológico e até econômico do Estado social pode ser um primeiro passo na direção da compreensão mais detalhada das transformações do direito ao acesso à Educação.

A construção da autonomia da vontade dos sujeitos encamparia os discursos educacionais e poderiam ser modulados de forma determinística, servindo a esta ou aquela condição. Portanto, é mister que esbocemos, ao menos em linhas gerais, alguns traços que marcam as experiências do modelo da *Welfare State* para estabelecermos uma breve comparação entre o direito à educação previsto nas primeiras Constituições sociais e as diretrizes impostas pelos organismos supranacionais.

A trajetória que marca o caminho do Estado moderno atravessa o tempo e traz em si suas descontinuidades. Durante a modernidade, o direito moderno ostentou em si uma certa expectativa moral onde o ordenamento jurídico se apresenta como uma espécie de

porta de entrada para o acesso a certas garantias e bens através da positivação das leis ou do costume. Neste sentido, o direito se tornou na modernidade uma categoria de mediação social entre o mundo da vida e a norma[2] e, por esta razão, a Declaração Universal dos Direitos do homem de 1789 talvez seja uma expressão de inúmeras expectativas e, além disso, a Declaração humanística de 1789 também outra missão importante, qual seja, gravar à posteridade os valores que o Antigo Regime pretendia calar.

Desde a transição do *Ancien Régime*, as chamadas Revoluções liberais – Francesa (1789) e Americana (1776) – romperam definitivamente com a *ontologia de justificação* do poder real, e de certa maneira com uma "imagem de mundo" estática e reforçada pela ideia de um Deus cristão trinitário que o legitimava. Um *dispositivo* do poder régio para governar o destino dos homens era escolhido conforme a tradição, a linhagem e o sangue. Os revolucionários franceses capturaram o discurso presente no racionalismo de Descartes; nas ideais humanistas no movimento das *Luzes* e da filosofia da liberdade de Immanuel Kant. Pensamentos que prepararam o caminho à transição do paradigma da soberania real, cuja figura do monarca se apresentava como o protagonista e principal fonte dos sistemas legais, para o Estado de direito. O ressentimento gestado nas entranhas do *Terceiro Estado*[3] podem, de certo modo, ser detectado nos versos de *La Marseillaise*; cuja exposição do receio coletivo foi deslocada para o inconsciente coletivo dos *cidadãos*[4]

O *Ancien Régime* deixou marcas no *espírito revolucionário* burguês cujo desnivelar dos homens, segundo a linhagem de sangue necessitara ser apagada; reintroduzindo o modelo ancorado no Direito Natural. O deslocamento na direção do direito à propriedade privada e da liberdade define o que mais tarde se perfaria um dos fundamentos desse 'novo' Estado burguês em formação.

---

[2] HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: Entre facticidade e validade**. Volume 1. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1997, p. 17.

[3] *"Não vamos examinar o estado de servidão em que o povo viveu durante tanto tempo, e nem o de coação e humilhação em que ainda é mantido. A sua condição civil mudou e deve mudar ainda. É completamente impossível que o corpo da nação, ou mesmo alguma ordem em particular, venha a se tornar livre, se o Terceiro Estado não é livre. Não somos livres por privilégios, mas por direitos, direitos que pertencem a todos os cidadãos."* SIEYÈS, Emmanuel Joseph. **A Constituição burguesa. *Qu'est-ce que le Tiers État?***. Tradução de Norma Azevedo. Organização de Aurélio Vander Bastos. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2014, p. 5.

[4] LARANGEIRA, Marcelo Farias. Reconhecimento e solidariedade: Possíveis caminhos a fundamentação dos direitos humanos em sociedades complexas. *In:* **Conflitos contemporâneos: Direitos humanos e solidariedade**. Publicado no XII Colóquio Habermas. III Colóquio de filosofia da informação. Rio de Janeiro: Editora Salute, 2016. p.359-376.

As experiências francesa e americana ostentam em si semelhantes pretensões, ou seja, desejam um elemento legitimador comum de governar os homens, entretanto, diferenciam-se quanto aos esboços normativos que seriam, em última análise, as fundações dos seus edifícios jurídicos. Na experiência francesa, por exemplo, o sentido revolucionário da Declaração é a fundamentação de uma nova Constituição, já na americana, há uma urgente necessidade de se fundar uma ideia de nação a partir dela[5].

Entretanto, mesmo com a ruptura com o paradigma absoluto de poder, a noção de leis naturais já circulava na Europa pré-revolucionária a partir do desenvolvimento de uma vida pública no século XVIII formada por um grupo de sujeitos abastados economicamente ingressantes nos fóruns de discussão de ideias até então vanguardistas, contudo, em muitas ocasiões, esses grupos se apresentavam como oposição ao *status quo*[6]. Em virtude disso, as reflexões de T. Hobbes e J. Locke são importantes para compreendermos o lançamento das bases às organizações estatais cujo elemento comum é a reivindicação de leis naturais que permanecem até hoje na maioria das Constituições Ocidentais.

O CAMINHO DO ESTADO LIBERAL: BREVES NOTAS SOBRE OS SISTEMAS DE PENSAMENTO DE T. HOBBES E J. LOCKE

As contribuições de J. Locke foram relevantes à construção do edifício jurídico do jusnaturalismo liberal e de certa maneira, o pensador empirista foi compreendido, segundo J. Habermas como *"aquele que deu continuidade ao direito natural clássico*[7]*"*. Neste sentido, o direito de propriedade no pensamento lockeano adquire um determinado protagonismo, exigindo-se que a propriedade privada seja assegurada, pois esta é a razão pelo qual os homens socializam entre si, curvando-se a um governo que garanta a proteção a este direito[8].

Diferente de Thomas Hobbes cuja compreensão reside na *conservação da vida* através do ataque e defesa[9]. O pensador inglês fixava como questões central em seu

---

[5] HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: Estudos de filosofia social**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora UNESP, 2013, p. 151.
[6] Neste sentido, ver HONNETH, Axel. **O direito de liberdade**. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015, p.488-489.
[7] HABERMAS, Jürgen. **Op. cit**, p.158.
[8] HABERMAS, J., **Op. cit**., p. 161.
[9] HABERMAS, J. **Op. cit**., p. 160.

sistema dois conceitos: São eles a guerra e a igualdade dos homens estabelecidas segundo determinadas leis naturais o que, segundo Hobbes, crie as condições de possibilidade à convivência mútua, uma vez que a condição humana é a da guerra de todos contra todos[10]. Mesmo com a constituição do Estado, a guerra ameaça, a guerra está presente.

A não-diferença dos homens labora em favor da guerra permanente que, destaca-se, não se desvela através do sangue ou tão pouco através de cadáveres, todavia, o que existe são as manifestações, sinais, expressões enfáticas, astuciosas, falaciosas e engodos[11], ou seja, o que está em jogo na guerra em Hobbes são técnicas diplomáticas infinitas de rivalidades que, obviamente, decorrem da condição de igualdade pré-existente.

Além disso, outra questão importante para Hobbes é a tendencia de competição entre os homens que, em razão da não-diferença, se envolvem na disputa da honra e dignidade, pois, o homem só encontra a plenitude de felicidade quando se compara com outros homens, só tendo prazer naquilo que é eminente[12]. Quiçá, Hobbes tenha detectado, ainda que de forma incipiente, o primeiro germe do neoliberalismo que é a lógica da competição como paradigma racional e produtor da desigualdade dos homens.

Assim como Hobbes, J. Locke também se voltou as reflexões acerca das origens do Estado propriamente dito, entretanto, um dos pontos de disjunção entre os aludidos filósofos está assentado na compreensão de Locke no que se refere a defesa do *trabalho* e no direito de propriedade como finalidade inconteste da racionalidade estatal. Por exemplo, no capítulo V do *Segundo tratado sobre o governo civil*, Locke reafirma o valor do trabalho e da produção sob a égide de um discurso ancorado na teologia cristã, o que conduz a justificação *mística* de uma *lei natural* entregue aos homens[13]

> "Mas visto que a principal questão da propriedade atualmente não são os frutos da terra e os animais selvagens que nela subsistem, mas a terra em si, na medida em que ela inclui e comporta todo o resto, parece-me

---

[10] HOBBES, Thomas. **Leviatã (ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil)**. Tradução de Rosina D'Angina. Coleção "Obra Prima de cada Autor". São Paulo: Editora Martin Claret, 2009, p. 98.
[11] FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p,105.
[12] HOBBES, Thomas. **Op. cit**., 2009, p. 125.
[13] "*O "estado de Natureza" é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens; todos os homens são obra de um único Criador todo-poderoso e infinitamente sábio, todos servindo a um único senhor soberano, enviados ao mundo por sua ordem e a seu serviço; são portanto sua propriedade, daquele que os fez e que os destinou a durar segundo sua vontade e de mais ninguém."* LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Magda Lopes Lobo da Costa. Petrópolis: Editora Vozes, p.36.

> claro que esta propriedade, também ela, será adquirida como a precedente. A superfície da terra que um homem trabalha, planta, melhora, cultiva e da qual pode utilizar os produtos, pode ser considerada sua propriedade.[14]"

Deste modo, a tríade trabalho, propriedade e socialização se revelam como conceitos-chave à compreensão lockeana sobre as *leis naturais* e, deste modo, o próprio conceito de propriedade o faz se distanciar do sistema de pensamento hobbesiano. Como já dito alhures, T. Hobbes a propriedade inexiste no *estado de natureza* e se apresenta enquanto um *acontecimento a posteriori* ao Estado ou em outras palavras, a propriedade pode emergir após a instauração de um governo civil organizado e exercido por uma modelo de soberania que mantenham, *a priori*, os homens respeitosamente distanciados e, sobretudo a obediência as leis civis instituídas.

Já na perspectiva lockeana, a propriedade submerge como um direito anterior ao Estado, sendo este um direito natural inalcançável pelo Estado leviatânico, pelo contrário, a preservação da propriedade é uma das bases da existência do Estado em Locke. No mesmo sentido, N. Bobbio, ao comentar o modelo teórico lockeano, assevera que o homem não constitui o Estado com o exclusivo desiderato de conservar a vida, entretanto, o objetivo do Estado, outrossim, é preservar outro direito natural fundamental que é a propriedade[15]. Para o autor italiano, o direito de propriedade em Locke é um direito natural:

> "(...) porque não surge, como para Hobbes, da lei do Estado, e, portanto, deriva da constituição civil, nem de um livre acordo entre indivíduo no estado de natureza, como para Puffendorf, mas surge de uma atividade pessoal do indivíduo, e essa atividade pessoal do indivíduo é o trabalho"

Neste sentido, é importante compreendermos a relação entre liberdade e propriedade a partir da matriz objetivista lockeana sob o pretexto de sedimentar um quadro de análise das forças internas que compõem a construção do conceito de autonomia de vontade, visto que, a liberdade é um componente essencial deste processo. O conceito de liberdade não reside em um estado de coisas fixado na abóboda da episteme enquanto uma ideia abstrata, contudo, se trata de algo tangível, sentido e experimentado.

---

[14] LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Magda Lopes Lobo da Costa. Petrópolis: Editora Vozes, p.43.
[15] BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Immanuel Kant**. Tradução de Alfredo Fait. São Paulo: Editora Mandarim, 2000, p. 60.

Segundo A. Honneth, a construção contratual da liberdade negativa coincide com o período das guerras civis religiosas dos séculos XVI e XVII[16] e é em Hobbes que ocorre, ainda que de forma embrionária, a primeira captura de uma parte integrante de autodeterminação individual[17]. Embora o movimento dialético se faça presente na relação Estado exercido através do direito, por exemplo, a liberdade foi reduzida a um campo de perseguição dos interesses individuais egóicos e concorrenciais que, por sua vez, podem se apresentar como arbitrários, idiossincráticos e autodestrutivos[18].

O que está em jogo é a liberdade como uma experiência do real e a possibilidade de sua captura pelas sensações humanas. Esclareço: O fato aqui não é o "ser" livre calcado em um elemento místico, entretanto, é o "estar" livre", a liberdade lockeana é passível de experimentação e pertence ao mundo da vida e não é meramente um conceito residente no mundo das ideias ou teorético.

Tanto T. Hobbes quanto J. Locke estão de acordo quanto a existência de um *contrato social* fundador de um governo civil, no entanto, são nos fundamentos deste *contrato* que os dois pensadores tomam caminhos diametralmente distintos. Pois, em Locke, o *trabalho* milita em favor da propriedade privada e do "*pacto de consentimento* do *contrato social em que os homens concordam livremente em forma a sociedade civil para preservar e consolidar ainda mais os direitos que possuíam originalmente no estado de natureza*[19]".

Em Hobbes, o que há é o *pacto de submissão*[20] e não-liberdade cujo desiderato é a conservação da vida biológica; conservação esta cambiada pela liberdade em nome da primazia da segurança. Por outro lado, para Locke, o pacto de consenso decorre da liberdade experimentada como condição de possibilidade para o atingimento do consenso. A propriedade é a materialização desta experiência. Através do trabalho, esta adquire sua forma e seu corpo no mundo da vida.

Diante deste edifício teórico, fixamos o esboço de uma da acepção liberal de Estado cuja matização encontra-se ancorada no individualismo, porquanto, o Estado é uma resultante das relações dos *sujeitos egóicos* e o mantenedor último da propriedade

---

[16] HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015, p.43.
[17] HONNETH, Axel. **Op. cit**., 2015, p. 43.
[18] Neste sentido, ver HONNETH, Axel. **Op. cit**., 2015, p. 56.
[19] ALMEIDA, Leonel Itaussu Mello. **Op. cit**., 2006, p.86.
[20] ALMEIDA, Leonel Itaussu Mello. **Op. cit**., 2006, p.86.

privada. Sob esta perspectiva, escreve N. Ranieri que "o Estado liberal indica uma limitação do Estado pelos sistemas legais, sendo este uma espécie de antítese do modelo de Estado Absoluto[21][22]".

Alimentado por um inconsciente coletivo, a lembrança do despotismo próprio do *Ancien Régime* manteve acesas o receio dos revolucionários franceses e a ameaça retomada do seu horror tirânico. Para tanto, o alinhamento das lutas no plano do campo simbólico se deu na direção da positivação dos *direitos naturais* a fim de expurgar através lei escrita dos horrores da tirania. O *Terceiro Estado*, através do discurso legitimatório das leis naturais, realiza a transição da potência [*dynamis*] ao ato [*energeia*][23], da teoria à práxis, naquilo que se assentara em um plano epistêmico pré-definido, de certos valores universais que são pré-existentes ao Estado ou de qualquer forma de organização político-social. A negatividade do Estado liberal reside exatamente em se manter distante das relações dos sujeitos egóicos e dos seus interesses privados, conforme a crença da existência de determinadas leis universais *a priori* o que ocasionou a construção de uma versão final sobre o conceito jurídico de liberdade intimamente ligado a direito de propriedade.

O Estado liberal negativo em Locke atinge sua finalidade última na conservação da propriedade cuja atuação dos sujeitos acontece na arena do mercado, e por sua vez, segue atrelado ao modelo liberal de governo regido por certas *leis naturais*. Este paradigma foi defendido pelos fisiocratas franceses cuja expressão maior pode ser encontrada em F. Quesnay. O Estado liberal negativo, em última análise, é o garantidor da propriedade privada e da circulação de bens, todavia, tal aval se opera de uma forma não intervencionista, deixando para o mercado a tarefa de regular as relações e fixar preços.

---

[21] RANIERI, Nina. **Teoria do Estado: Do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito**. Barueri: Editora Manole, 2013, p. 46.

[22] Sobre a pretensão do Estado liberal escreve N. Ranieri que *"O Estado liberal é também um Estado representativo (...) Do Estado liberal de direito, os cidadãos esperam que seus interesses sejam protegidos pelo Estado e, sua participação na vida pública tem esse objetivo."* RANIERI, Nina. **Op. cit**., 2013, p. 46.

[23] LARANGEIRA, Marcelo Farias. Reconhecimento e solidariedade: Possíveis caminhos a fundamentação dos direitos humanos em sociedades complexas. *In:* **Conflitos contemporâneos: Direitos humanos e solidariedade**. Publicado no XII Colóquio Habermas. III Colóquio de filosofia da informação. Rio de Janeiro: Editora Salute, 2016. p.359-376.

Não se pretende aqui esgotar o debate sobre o Estado liberal e suas disjunções com o Estado social[24], entretanto, o que se pretende é estabelecer um pano de fundo à compreensão do sagrar da *educação* como um serviço público prestado à população, que indubitavelmente, passa pelo Estado de bem-estar social. A transição entre o Estado liberal negativo e o Estado social positivo – ou de *bem-estar social* – tem suas raízes remotas nas insuficiências do Estado liberal negativo frente a mudança nas relações de trabalho e produção que a Europa experimenta entre os séculos XVIII e XIX.

A negatividade do modelo liberal encontra em si insuficiências em estabelecer sistemas legais eficazes a proteção do trabalho e da previdência. A emergência do Estado social atende certas demandas não preenchida pelo Estado liberal negativo cuja finalidade se assentara no compromisso da não interferência nas leis de mercado fundado nos princípios da livre-iniciativa e da livre concorrência. A *arte de governar* sob a insígnia do modelo *liberal* propunha, sobretudo, a vedação do *governo em demasia*[25]. Mas, o Estado social se afastou, diametralmente, do núcleo central da *arte liberal de governo* ante a compreensão do seu protagonismo na proteção e defesa de determinadas categorias de direitos considerados *universais* não alcançados pela liberdade negativa do Estado liberal e por esta razão, é mister que façamos uma análise recortada do Estado prestador que alçou ao texto constitucional os direitos sociais.

O ESTADO POSITIVO SOCIAL E O INTERVENCIONISMO NECESSÁRIO PARA CONSOLIDAÇÃO DOS DIRETOS SOCIAIS NA EUROPA DO INÍCIO DO SÉCULO XX

Carmona Cuenca situa na primeira metade do século XIX, a Revolução Industrial como o acontecimento possibilitou a pavimentação do caminho na direção do modelo conhecido como *welfare state*. O surgimento de leis de proteção do trabalhador, como jornadas racionais de trabalho e descanso semanal, na Inglaterra entre 1802 a 1878

---

[24] Conforme escreve Garcia Pelayo *apud* ORBEGOSO SILVA: *"La idea del Estado social de derecho fue acuñada por Herman Heller en 1929. y fue institucionalizada en 1949 en la Ley Fundamental de Bonn, al definir al Estado alemán, en su artículo 20, como "un Estado federal, democrático y social" y, en su artículo 28, como "un Estado democrático y social de derecho". (*GARCIA PELAYO, Manuel. Las transformaciones del Estado Contemporáneo, Madrid, Alianza, 1977, p.18 *apud* ORBEGOSO SILVA, Miluska. Los derechos sociales en Perú. La influencia de la Constitución Mexicana de 1917. *In:* **Revista IUS (México)**. ISSN: 1870-2147. Año X, Número 38. Julio – Diciembre de 2016.

[25] Conforme afirma M. Foucault no curso "Nascimento da biopolítica" que a expressão "não governar demasiado" é atribuída ao Marquês de Argerson; constituindo-se, de certa maneira, o núcleo central da *arte liberal de governar*. (*In:* FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010, p.50.

objetivavam a melhora das condições de trabalho do operário fabril[26] que durante a Revolução Industrial era precária.

O Estado social se alinha a ideia de garantir à população que reside em seu território os *direitos mínimos* e não obstante, também pretendia estabelecer regulações para *"o estabelecimento das responsabilidades próprias de um Estado de Direito"*[27]. Outro elemento importante que identifica o paradigma do Estado Social, segundo Milanovic *"é a edificação deste sob a preposição da homogeneidade ética e cultural da população. A homogeneidade não só incrementa a afinidade entre os diferentes segmentos da população; mas garante que todos observarão as normas sociais similares. Se ninguém lançar mão de ardilezas a fim de obter um benefício ou obter de forma fraudulenta uma 'licença' das atividades laborais por doença quando este não se encontra enfermo, o Estado de bem-estar é sustentável"*[28]. Neste esteio, o Estado social positivo, diferente do Estado liberal, emerge com uma proposta voltada a proatividade para garantir o acesso a bens e serviços à população.

P. Demo sistematiza os "três horizontes da política social: as políticas assistencial, socioeconômica e participativa[29]. A política social é o caractere que marca a proatividade do Estado social; e é ela que servirá de instrumento para o enfrentamento das desigualdades sociais acondicionadas na população. O que o modelo do *welfare state* propõe é o enfrentamento dos problemas sociais sob a perspectiva de *práxis* cuja descrença de uma *lei natural* reguladora do social torna-se o elemento subjacente de um paradigma de regulação pelo viés não-econômico ou, em outros verbetes, no Estado Social se verifica uma modulação em menor grau da dimensão economicista da arte de governar.

Diferente das imagens de mundo dos fisiocratas franceses, a intervenção do Estado sobre o preço dos alimentos e o combate a fome causava anomalias, nas assim

---

[26]CARMONA CUENCA, Encarnación. El Estado Social de Derecho en la Constitución *apud* ARANA MUNOZ, Xaime Rodríguez. Dimensiones del Estado Social y derechos fundamentales sociales. **Revista de Investigações Constitucionais**, 2015, Vol 2 (2), p. 31-62.
[27]MALDONADO NAVÁEZ, Marlon Ivan. El controlo fiscal y su ajuste dentro del Estado Social de Derecho. **Revista da Facultad de Derecho y Ciencias Políticas**. Universidad Pontificia Bolivar – Medellín, Colombia.. Vol. 44. n.120, Jan/Jun 2014, p.129-152.
[28]MILANOVIC, B. ¿Se ha acabado el período especial del capitalismo? La Vanguardia dossier, n. 47, pp. 45-49. *In:* ALZAMORA, Manuel Menéndez. La desigualdade política ante la crisis del Estado Social. Barataria: **Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales**. nº 15, pp. 143-149, 2013. ISSN: 1575-0825. e-ISSN: 2172-3184. DOI: http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i15.88.
[29]DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. 3.ed. Campinas: Editora Papirus, 2000, p. 25.

conhecidas como *leis naturais*, como a liberdade onde Foucault a situa como uma *técnica de governar*[30]. O Estado de bem-estar social, *a contrario sensu,* intenta a intervenção direta na vida dos governados a fim de se reestabelecer o equilíbrio entre as dimensões social e econômica.

Os Estados europeus pós-revolução industrial trilhara um novo caminho através das veredas que, até então, eram desconhecidas. Cada experiência se diferencia entre si, contudo, ostenta alguns pontos tangenciais, que ademais pode nos ajudar a compreender de que maneira como o acesso a educação se tornou, ao longo do século XX, uma preocupação do Estado Social cujo espaço de reconhecimento ocorre nas Constituições Mexicana e de Weimar.

A CONSTITUIÇÃO DE WEIMAR E A CONSTITUIÇÃO MEXICANA: DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO ESGOTAMENTO DAS "ENERGIAS UTÓPICAS" DO ESTADO SOCIAL

Desde a Constituição de Weimar na Alemanha até a experiência francesa, o chamado "Estado Providência" não surgiu por mera abiogênese, entretanto, trata-se de um fenômeno muito peculiar que transcende os limites de um determinado sistema. No Estado social, duas são as experiências constitucionais dignas de destaque para o presente estudo: A Constituição Mexicana de 1917 e a Constituição de Weimar de 1919.

C.R. Jamil Cury aponta que o conteúdo educacional obrigacional da Constituição de Weimar (1919) cujo tempo mínimo de escolarização era de oito anos. O que chama a atenção na Carta constitucional do *Reich* é o número elevado de artigos dedicados a educação do povo alemão. Conforme escreve C.R. Jamil Cury:

> "A primeira constatação é o elevado número de artigos (nove) no capítulo referente à educação. E mais: eles são analíticos, com uma intensidade de redação por vezes minuciosa. A educação escolar goza da garantia constitucional. A seguir, pode-se assinalar quatro grandes idéias que dominam o conjunto destes artigos. Primeira: investir em educação é apostar no presente e no futuro do Reich uma vez que ela é considerada peça estratégica no soerguimento da nação. Daí o detalhismo na própria Constituição. Segunda: busca-se uma democratização da educação escolar, via sistema nacional, que contemple a escola primária única, gratuita e obrigatória para todas as classes sociais e para todos os cidadãos alemães sem quaisquer discriminações. Terceira: a busca de um acordo mínimo em torno da

[30] A análise em Foucault sobre a liberdade como técnica de gestão da população se situa no curso *Seguridad, Territorio, Población*.

> questão do ensino religioso, penosamente obtido. Criou-se, pois, uma multiplicidade institucional de escolas públicas: umas com regime laico, outras com regime confessional e outras com regime interconfessional. Finalmente, tem-se a presença forte do Estado no sentido de ser ele o titular da educação escolar. Só ele tem a capacidade jurídica de inspecionar estabelecimentos, de autorizar a abertura de escolas privadas, de restringir a amplitude da liberdade de ensino e de interferir na educação religiosa.[31].

A relação entre a educação do povo do *Reich* e o futuro da Alemanha fica patente no conteúdo dos dispositivos da Constituição de Weimar e, ademais, a gratuidade do acesso as artes, as ciências e a instrução[32], ao menos em tese, encontra o amparo na lei *in abstrato*. A educação no Reich alemão não se apresentava meramente como o direito ao acesso aos meios educacionais; é mais do que uma faculdade do sujeito, trata-se, *ipso facto*, de uma verdadeira obrigação[33] e sob a fiscalização acirrada do Estado Alemão[34].

Todas as escolas no âmbito do *Reich*, conforme estabelece a Constituição de Weimar, públicas ou privadas, deveriam observar os *valores éticos, o espírito patriótico, a aptidão pessoal e profissional no espírito da nacionalidade alemã e do entendimento internacional*[35][36]. O papel do edifício educacional da Constituição de Weimar não era apenas cumpriu uma finalidade específica de *subjetivação* como também estabeleceram as *utopias* que pavimentaram as veredas dos modelos de Estado – providência voltados à educação da população.

A *utopia* do Estado alemão à educação materializava-se através da promoção de fundos direcionados ao financiamento do sistema educacional das crianças pobres para

---

[31]JAMIL CURY, Carlos Roberto. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Revista Educação e Sociedade**, volume 19, n. 63, Agosto 1998. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200006. ISSN 1678-4626.

[32] The Reich Constitution of August 11th 1919. Disponível em <http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php> .

[33] Conforme consta o art. 145 da Constituição de Weimar: *"Schooling is obligatory. This obligation is served by the Volksschule (20) with at least 8 school years and the school for further instruction, following on the former, until the completed 18th year. Instruction and learning aids are, at Volksschule and at schools for further instruction, free of charge."*. Tradução livre: A escolarização é obrigatória. Tal obrigação serve à escola primária (Volksschule)(20) e terá duração mínima de 8 anos e a instrução complementar até os 18 anos. A instrução e a aprendizagem são na escola primária (Volksschule) e nas escolas de instrução complementar são gratuitas." (*In:* The Reich Constitution of August 11th 1919. Disponível em http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php).

[34]Art. 144 da Constituição de Weimar. (*In:* The Reich Constitution of August 11th 1919. Disponível em http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php).

[35]Art. 148 da Constituição de Weimar.

[36]Art. 148 da Constituição de Weimar, "(...) Todo aluno, após a formatura, receberá uma cópia da Constituição.

que tivessem o acesso aos ensinos fundamental e médio. C. R. Jamil Cury, ao analisar os dispositivos da Constituição do *Reich* para a educação, assevera que o princípio básico estava balizado no modelo de escola única[37]. As escolas complementares (instrução complementar) se direcionavam aos aprendizes que deveriam cumprir 40 horas mensais nos termos consignados no currículo[38].

Inegavelmente, a Constituição de Weimar consolidou a educação pública do povo alemão no firmamento dos direitos sociais. Vejamos, semelhantemente, a experiência da Constituição Mexicana. Um ponto comum com a Constituição Alemã de 1919, *a priori,* é a gratuidade do acesso às escolas primárias.

Além disso, a preocupação do ensino laico também se revelou um elemento relevante nas discussões parlamentares não só enquanto um valor jurídico-abstrato, entretanto, como um efeito universal. Do mesmo modo, havia uma certa preocupação em manter-se um núcleo humanista no ensino público mexicano cujo propósito era de se conservar a primazia do ensino racional (laico) face ao religioso[39]. Só para exemplificar, o artigo 3º da Constituição Mexicana se posiciona neste sentido, como também veda qualquer corporação religiosa ou qualquer representante se estabelecer ou dirigir qualquer instituição de ensino primário[40].

Em contraste com experiência alemã da Constituição de Weimar, o ensino religioso era matéria regular nas escolas, salvo nas escolas não confessionais. Ademais, a decisão sobre a instrução religiosa era destinada a *"aqueles que têm que decidir sobre*

---

[37] JAMIL CURY, Carlos Roberto. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Revista Educação e Sociedade**, volume 19, n. 63, Agosto 1998. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200006. ISSN 1678-4626.

[38] JAMIL CURY, Carlos Roberto. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Revista Educação e Sociedade**, volume 19, n. 63, Agosto 1998. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200006. ISSN 1678-4626.

[39] Trecho do discurso do deputado Luis G. Monzón: *"La enseñanza religiosa afecta, además, bajo outra fase, el desarrollo de la sociedad mexicana. No siendo asimilabres por la inteligencia del niño las ideas abstractas contenidas em culquier dogma religioso, quedan en su espirito, semejante em la categoria de sentimientos, se depositan allí como gérmenes prontos a desarrollarse en un violento fanatismo. Esto explica al afán del clero de apoderarse de la enseñanza, principalmente de la elemental"*. (MEXICANOS, Estados Unidos. Congresso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos. Debates Notables. Articulo 3º en materia de educación. Centenario de la Constituición Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em http://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/019.pdf, acesso em 30.10.2017.

[40] MEXICANOS, Estados Unidos. Diario Oficial. Tomo V, 4ª epoca, numero 30, publicado em 05 de fevereiro de 1917. Disponível em http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf, acesso em 30.10.2017.

sua educação religiosa[41]". As experiências constitucionais mexicana e alemã na segunda década do século XX apresentam a positivação dos direitos sociais voltados à educação do povo e, também subsiste uma notória preocupação com a transversalidade do conteúdo religioso se compararmos ambas as experiências, contudo, o intercâmbio entre a educação e a moralidade cristã se manifesta de maneira diametralmente distinta. No caso alemão, o ensino religioso era não somente admitido, como também encorajado, por outro lado, no caso do Mexicano, prevaleceu laicidade da educação como paradigma a ser seguido pelas instituições de ensino.

O que é importante sublinhar aqui é a emergência de dois modelos inseridos no Estado Social que se manifestam de maneiras distintas em relação a *forma–de–educar* da população ou há racionalidades em jogo? O Estado Social Providencial lança seu olhar no horizonte da Modernidade ao instalar em seu firmamento uma constelação dos direitos sociais aqui *fixadas* nas ordens constitucionais como coordenadas para um *não-lugar* que ainda será alcançado.

Pode-se dizer que, o direito social à educação, nestas experiências constitucionais, pode se apresentar como uma espécie de *astrolábio* que indicará a direção desejada. As tentativas da materialização utópica se refletem nos dois exemplos até aqui analisados. Tanto a Constituição de Weimar (1919) quanto a Constituição Mexicana (1917) apontam seus horizontes para uma educação de Estado cuja transcendência repercute na maioria das Constituições ocidentais da contemporaneidade.

Vis-à-vis, esta transcendência que compõem a estrutura dos dois modelos de Estado até aqui analisados se defrontam, segundo suas projeções *utópicas* manifestadas em diferentes *imagens*[42]. Ambos apresentam uma espécie de *eterno retorno* através de projeções de um *futuro abstrato*, contudo, suas *energias utópicas*[43] encontram-se exauridas. As Constituições mexicana e alemã propõem um exercício escatológico sobre o que é educar, e por outro lado também oferecem um *paradigma* na forma de "direitos sociais". J. Habermas, ao analisar a crise do Estado de bem-estar social aponta para o

---

[41] The Reich Constitution of August 11th 1919. Disponível em http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php.

[42] HABERMAS, Jürgen. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *In:* A nova obscuridade: Pequenos escritos políticos V. Tradução de Luiz Repa. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

[43] HABERMAS, Jürgen. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. *In:* **A nova obscuridade: Pequenos escritos políticos V**. Tradução de Luiz Repa. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

esgotamento destas projeções *utópicas* calcada em promessas de felicidade, ao exemplo de Platão, Campanella e More[44].

Neste sentido, afirma Habermas que:

> Há boas razões para o esgotamento das energias utópicas. As utopias clássicas 'esmaltaram' as condições de uma vida humanamente digna, de uma felicidade socialmente organizada; as utopias sociais amalgamadas com o pensamento histórico, que desde o século XIX interveem nas confrontações políticas, despertam expectativas mais realistas. Elas representam a ciência, a técnica e o planejamento como instrumentos promissores e inexoráveis de um controle racional da natureza e da sociedade.[45]

A relação entre a utopia e o paradigma do *bem-estar social* se faz importante neste momento a fim que entendamos *a posteriori*, o amalgamar entre aquilo que se pretende construir enquanto *sociedade do trabalho* a partir da educação do povo. O direito constitucional é um *totem* ou, em outras palavras, é aquilo que reflete um certo valor sagrado positivado em lei programática. A crise do Estado de bem-estar social desloca a educação para um novo limiar, deixando de ser uma "fonte de prosperidade" reservadas as futuras gerações. Emerge uma necessidade de se "domesticar socialmente"[46] o *Welfare State* intervencionista com o propósito de se atender certas demandas do capitalismo tardio e do mercado.

GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: O DESLOCAMENTO DOS SIGNIFICADOS DOS DIREITOS SOCIAIS

Em um mundo globalizado, a temática adquire mais importância devido a evidente relação existente com a preparação da mão de obra para o mercado do trabalho. A problematização da transnacionalização do direito à educação vem adquirindo certo interesse de discussão face a sua importância acerca das possiblidades na formação de um projeto de cidadania ativa.

---

[44] Tal qual é possível encontrar algumas semelhanças entre a potência da educação nas Constituições sociais e a descrição de T. More na obra "A Utopia": "Mas o que estranham e detestam a loucura dos que prestam honras quase divinas aos ricos, pelo simples fato de serem ricos, sem lhes serem devedores de nada (...) Os Utopianos concebem tais sentimentos em parte pela educação recebida no seio de uma república cujos costumes tão fortemente se opõem a estas loucuras e também pelo estudo das letras (...) a educação liberal é ministrada a todas as crianças." MORE, Thomas. **A Utopia**. Tradução de Pietro Nassetti. Coleção Obra prima de cada autor. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001, p. 74.
[45]HABERMAS, Jürgen. **Op. cit**., 2015, p.213.
[46]HABERMAS, Jürgen. **Op. cit**., 2015, p. 231.

Neste sentido, os contributos de Stephen Stoer no debate sobre educação, globalização e a internacionalização dos currículos, no caso português, tem sido fundamental para compreendermos com maior lucidez a pressão exercidas pelo processo de transnacionalização da educação local voltadas às necessidades do mercado globalizado. No caso português, por exemplo, outro ponto relevante ao debate gravita em torno da pressão exercida sobre o processo de globalização da educação e a preservação de uma identidade nacional[47] e do papel da escola pública na construção de um modelo de cidadania ativa.

Por conta da ruptura de um paradigma nacional reservado à educação dos povos na direção de um liminar transnacional também foi experimentada no sistema educacional da Nova Zelândia durante o período de 2000 a 2014 onde o objetivo passa pela formação de uma subjetividade deslocada e mais compatível com as diretrizes estabelecidas pela neoliberalização do trabalho. Os estudos de Linda Leach sobre a influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais na Nova Zelândia também revelam uma relação equivalente entre a educação e globalização que de tal sorte desvelam uma tendência de neoliberalização da educação naquele país e cujo produto é a formação do *homo economicus*[48].

Outrossim, outra reflexão sobre os processos de ressignificação semelhante aplicado ao caso brasileiro pode ser encontrada na pesquisa desenvolvida por Marcelo Larangeira ao examinar as políticas educacionais em andamento na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que prevê a ampliação do ensino do empreendedorismo e a formação do *homo economicus* a partir das diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais[49].

Os três trabalhos acima apontam a globalização como um evento importante ao deslocamento do direito à educação como um dispositivo formador de uma identidade de Povo para um lugar ainda não experimentado durante o século XX, ou seja, de uma

---

[47]STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. Revista Crítica de Ciências Sociais (Online). 63|2002, publicada em 01 de outubro de 2002. DOI: 10.4000/rccs.1254. Disponível em: http://journals.openedition.org/rccs/1254. Acesso em 26.06.2021.

[48]LEACH, Linda. Adult and community education policy in Aotearoa New Zealand 2000-2014: neoliberal influences? International Journal of Lifelong Education. 02 November 2014, Vol. 33(6), p. 705-722. DOI: 10.1080/02601370.2014.946976.

[49]Neste sentido ver LARANGEIRA, Marcelo. O empresariamento da educação como expressão biopolítica: Uma análise da governamentalidade neoliberal nas políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Orientador: RIBEIRO, Luís Antônio Cunha. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito. Tese de Doutorado, 2020, 247f. DOI: http://dx.doi.org/10.22409/PPGSD.2020.d.08235808730.

progressiva tendencia de subserviência ao mercado. Por conta disso, passemos as concepções de globalização seguindo a guisa do pensamento de Anthony Giddens.

A globalização, segundo o sociólogo inglês, tem como inspiração as ideias de K. Marx e se assenta nas tendências expansionistas do capitalismo e de E. Durkheim sobre a disseminação geográfica da divisão do trabalho[50]. Para o sociólogo britânico, Os Estados-nação *"são tratados como atores, envolvendo-se entre si na arena internacional - e com outras organizações de tipo transnacional"*[51]. Conforme A. Giddens:

> "Os Estados-soberanos, supõe–se, emergem primeiro como entidades amplamente separadas, tendo o controle administrativo mais ou menos completo no interior de suas fronteiras. Conforme o sistema do Estado europeu amadurece e vai se tornando um sistema global de Estado – nação, os padrões de interdependência ficam cada vez mais desenvolvidos, Estes não se expressam apenas nos vínculos que os Estados formam uns com os outros na arena internacional, mas também na germinação de organizações intergovernamentais."[52].

A educação dos sujeitos se desarticula neste momento de uma agenda nacionalizante e, adquire uma dimensão que ultrapassa suas fronteiras. Desta forma, é importante citarmos a pesquisa de O. Cabral Maués e R. Bastos cuja investigação jaz no processo de 'internalização da educação superior e a influências dos organismos internacionais[53] na construção dos currículos acadêmicos. É possível perceber um contundente aumento na participação direta dos organismos multilaterais nas agendas educacionais dos países em desenvolvimento[54].

A partir da análise dos documentos do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO, os autores analisaram a relação entre a "mundialização", a *internacionalização* da educação e a política de formação de professores do ensino superior[55]. Segundo Maués e Bastos, foram nos anos de 1990 que *"a internacionalização da educação ganha corpo a partir do momento que é criada a Organização Mundial do Comércio (OMC)"*[56]. Outro

---

[50]GIDDENS, Anthony. SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução de Cláudio Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2016, p. 17.
[51]GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 78.
[52]GIDDENS, Anthony, **Op. cit**. p. 78.
[53]CABRAL MAUÉS, Olgaíses. BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. *In:* **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n.3. set/dez 2016, p. 699-717.
[54] IBIDEM, 2016, p. 699.
[55] IBIDEM, 2016, p. 700.
[56] IBIDEM, 2016, p. 701.

fator foi a criação do GATS/AGCS (Acordo Geral sobre Comércio e Serviço) em que se estabeleceu que a educação deixaria ter um *status* de direito posto[57] e passaria a assumir a forma de serviço[58][59].

É possível notar uma espécie de transmutação da finalidade da educação para os governos que antes era assegurado na forma de direito; com a mudança, a educação passa a ostentar um conjunto de traços que se aproximam de uma mera prestação de serviços alinhados a determinados fins. As reflexões de Michel Chossudovsky, sobre a influência dos organismos multilaterais/transnacionais, são proveitosas para que se estabeleça um diagrama sobre o novo sentido de 'educar'. De acordo com o economista canadense, as instituições transnacionais como o FMI, Banco Mundial/World Bank e a OMC exercem uma categoria ou um *jaez* de regulação que operam enxertos no sistema capitalista e atendem a determinados interesses econômicos e financeiros[60].

O caso da Suécia é emblemático para entendermos o problema em questão. Na década de 1990 A agência *Moody's* rebaixou a categoria da dívida do país escandinavo, e em virtude deste acontecimento houve cortes de programas de bem-estar social essenciais a estrutura de proteção e salvaguardas de direitos sociais. Como exemplo, dentre ações extintas pelo governo sueco dito foi o término do programa de pensão de crianças e o seguro-desemprego[61]. Nesta direção, esclarece o economista canadense que:

> "Desenvolveu-se em todo o mundo um 'consenso político' sobre política macroeconômica; os governos têm adotado inequivocamente uma agenda política neoliberal. Desde o início da década de 1990, as reformas macroeconômicas adotadas nos países da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm apresentado muitos ingredientes essenciais dos programas de ajuste estrutural (PAEs) aplicados no Terceiro Mundo e no Leste Europeu[62]".

---

[57] IBIDEM, 2016, p. 701.
[58] IBIDEM, 2016, p. 701.
[59] *"A regulamentação da educação como serviço abre uma porta que permite a transformação deste bem em uma mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande de empresários nela que veem a possibilidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo."* (CABRAL MAUÉS, Olgaíses. BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n.3. set/dez 2016).
[60] CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. Tradução de Marylene Pinto Michael. 1ª edição/2ª impressão. São Paulo: Editora Moderna, 1999, p. 12.
[61] CHOSSUDOVSKY, M. **Op. cit**., 1999, p. 13.
[62] CHOSSUDOVSKY, M. **Op. cit**., 1999, p. 13.

Outro país atingido pela influência da *Moody's* foi o Canadá que teve a classificação do crédito de sua dívida pública rebaixada, o que levou o governo canadense a aplicação do PAE entre 1995 e 1996. Por consequência, o Canadá implementou cortes significativos nos programas sociais e uma profunda reforma administrativa no serviço público com a imposição de um enxugamento da máquina administrativa através da demissão de funcionários públicos[63].

A RACIONALIDADE GLOBAL E O ESTADO SOCIAL: A SOCIEDADE DE CONSUMIDORES E A FRAGMENTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

A partir deste ponto, é possível estabelecer um breve esboço da dimensão sociológica do Estado de bem-estar social*?* Quais são as implicações trazidas pela globalização para conjunto de direitos sociais como a educação, trabalho e renda mínima? Cidadania e autodeterminação podem coexistir com os paradigmas do consumo globalizado e da competição entre os homens? Certamente, são indagações que se apresentam como desafio aos modelos de governança nas sociedades contemporâneas. Z. Bauman indica um caminho admissível à compreensão desta temática.

Inicialmente, o pensador polonês define os conceitos de "sociedade de produtores" e "sociedade de consumidores". Ambos os conceitos expõem a mudança no paradigma de construção das significações nas relações entre os sujeitos *sometidos*, governos e mercado. A política neoliberal se apresentou, historicamente, de forma bem peculiar no século XX tardio e marcou uma guinada mais profunda na direção de uma racionalidade globalizada.

Como bem descreve Z. Bauman, o que é conhecido como "Estado de bem-estar" *"é apenas uma geringonça para combater o resíduo de indivíduos sem capacidade de garantir a própria sobrevivência por falta de recursos adequados[64]".* Em sua origem, o Estado Social propriamente dito foi defendido por O. von Bismarck na Alemanha e Lloyd George no Reino Unido como uma modalidade de *Sozialstaat* que promove os interesses vitais dos produtores e soldados que, em razão da guerra, necessitavam estar em

[63] CHOSSUDOVSKY, M. **Op. cit**., 1999, p. 13.
[64] BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**: Conversas com Citlali Rovirosa – Madraz. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2010, p.53.

permanente prontidão[65], seja para o funcionamento da fábrica ou para enviá-los aos campos de batalha.

A sociedade de produtores traz em sua *raison d'etre* a segurança o que é próprio, de acordo com Z. Bauman, com a *modernidade sólida*. O Estado social vem ao encontro ao modelo de segurança intrínseco a sociedade de produtores. Sobre a sociedade de produtores, o pensador polonês assevera que:

> "(...) Os 'trabalhadores tradicionais' fáceis de satisfazer – que não concordariam em trabalhar mais do que o necessário para garantir a permanência do modo de vida habitual - eram o pesadelo da nascente 'sociedade de produtores' da mesma forma os 'consumidores tradicionais' – guiados pelas necessidades familiares de ontem, fechando com alegria os olhos e tapando os ouvidos aos afagos do mercado de bens de consumo para poder seguir suas velhas rotinas e manter seus hábitos[66]"

A monotonia se encontra gravada nos sujeitos viventes no modelo de bem-estar social como sinônimo de boa saúde, bem-educados, bem-vestidos, a fim concedendo-lhes um certo grau de dignidade e previsibilidade. Entretanto, a transformação da sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, ora potencializada pelo esvaziamento do modelo intervencionista keynesiano abriram algumas cavidades profundas no interior do arquétipo de bem-estar.

Para Bauman, a sociedade do consumo – antes da 'produção' – promete satisfazer os desejos humanos em um grau em que nenhuma sociedade foi capaz de realizar, quebrando, *ipso facto*, a monotonia e a previsibilidade da sociedade de produtores. Na sociedade do consumo, os sujeitos são transmutados à condição de mercadoria disponível no mercado, e reificados conforme seu grau de consumo. Percebe-se aqui um critério *racional* de inclusão e exclusão social.

Consumir, conforme descreve Z. Bauman, é *"investir na afiliação social de si próprio"*[67], segundo certas condições dadas. Transformar o *corpo* e a *alma* em elemento negociável cujas regras são definidas pelo mercado. O direito ao acesso à educação é mais um *serviço* colocado à disposição dos sujeitos-consumeristas, e não mais um bem ou

---

[65] Neste sentido, ver BAUMAN, Z., **Op cit**., 2010, p. 51.
[66] BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008, p. 63.
[67] BAUMAN, Zygmunt, **Op. cit**., 2008, p. 75.

direito garantido juridicamente indiscriminável aos sujeitos-produtores, mas se encaixa com a teoria da *mão invisível* de A. Smith.

É importante frisar, neste momento, que a transição da sociedade de produtores para sociedade de consumo não se operou abruptamente. A transformação da sociedade no interior do Estado de bem-estar social desconstrói, gradualmente, o *corpo fabril*, e esculpe um 'novo' corpo, um *corpo utópico*: o corpo *que consome* e ao mesmo tempo é *consumido*. Os corpos imperfeitos – *distópicos* – são avessos ao *corpo que se rentabiliza.* São os corpos que padecem de uma *disformidade*, segundo certas coordenadas pré-definidas pela sociedade do consumo. É o *corpo sem forma*, indesejável, quiçá esteticamente quanto cognitivamente inapto ao consumo e a ser consumido. Se a educação não mais vista como um *patrimônio de cada ser humano vivente* ou com um campo de desenvolvimento da autonomia, todavia, passa a ser deslocada para a categoria de mercadoria consumível.

Se a educação é lançada para uma zona cinzenta do indiscernível entre a mercadoria e a prestação de serviços, o que ocorre com os corpos *indesejáveis* ou *os consumidores falhos,* como denomina Bauman? Qual é o tipo de educação que lhes aguarda diante da guinada da sociedade do trabalho para um novo paradigma; a sociedade do consumo?

Se os modelos educacionais definidos pelas Constituições Sociais dos séculos XX e XXI foram ressignificados ante ao enfraquecimento do modelo de bem-estar social, e caminham na direção de uma agenda global, então é possível diagnosticar a racionalidade destes atores internacionais no que tange a educação dos povos?

Seja como for, o corpo humano é o ator principal de todas as utopias, como já escreveu Foucault[68], e encontrar-se-ia submetido as políticas educacionais, ora definidas pelos Estados ou pelos organismos internacionais, como o FMI, OCDE e o *World Bank*. A partir do pano de fundo apresentado, avançaremos na análise dos impactos da educação "globalizada[69] antes confinada nos limites das agendas nacionais dos Estados e de que maneira o esgotamento do modelo de Estado de "bem estar social" pode ceder lugar a

---

[68] FOUCAULT, M. Le corps utopique. *In:* **Le corps utopique. Le hétérotopies**. Postface par Daniel Defert. Édition bilingue: Français – Portugais. São Paulo: N1 publications, 2013, p. 12.

[69] O sentido de "globalizado" segue a guisa de A. Giddens, *in verbis*: *"A globalização se refere essencialmente a este processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo".*

uma nova ordem econômica que pretende refundar este Estado a partir das teorias econômicas neoliberais e as prováveis conexões a certos *valores comuns* que são coincidentes aos organismos internacionais ao exemplo da OCDE/OECD, FMI e o World Bank/Banco Mundial.

Além disso, o direito ao acesso à educação adquiriu novos sentidos durante o período Pós–II Guerra, seja pelo aspecto político, econômico e político como demostrado até aqui. Poderia a educação ser uma espécie de gravação ou inserção da *vida* [zwh] nos cálculos dos organismos internacionais? Os tratados internacionais poderiam ser um possível liame de um processo de domesticação das subjetividades a partir de operador biopolítico que o reafirma em forma de exclusão? É mister que se convença, sobretudo, os sujeitos acerca de sua inclusão através das políticas públicas afirmativas/inclusivas para que promova o acesso à educação moldurado sobre axiomas de uma "felicidade global" segundo determinadas lógicas introduzidas pelo mercado.

A globalização dos mercados e a derrota do socialismo real concederam a governamentabilidade neoliberal caráter fatalista que a lança como única opção, não restando qualquer margem de escolha fora de seu escopo. Byung-Chul Han associa em seus estudos a relação entre o neoliberalismo e as técnicas de poder e promove a intersecção entre as técnicas de si e a forma- de- vida neoliberal e para tanto inicia sua reflexão a partir do itinerário hegeliano-marxiano. Neste modelo de educação escapa a possibilidade do reconhecimento do Eu [Ego] e [Alter] o que há é a concorrência, o isolacionismo e a mera utilidade.

Por esta razão, a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) se constituiu como importante ferramenta de difusão dos conceitos e diretrizes traçadas pela ética neoliberal, tornando-a naturalizada a medida em que promoveu a agenda do capital humano e traduzir, conforme afirma Springer, "o apelo pelo ensino das habilidades técnicas e interpessoais em testes internacionais"[70].

Um acontecimento marcante foi a criação de testes internacionais padronizados na década de 1990, como o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC)[71] e o *Programme for the International Assessment of Adult*

---

[70] Neste sentido, ver SPRINGER, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução de Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018, p. 232.

[71] Em português: Programa para avaliação internacional de competências adultas.

Competencies (PISA)[72], que concedeu o corpo e a forma da lógica da concorrência neoliberal entre os países e resultou na disputa dos sistemas educacionais pelos "melhores resultados", termo aqui entendido como os mais alinhados com a agenda do capital humano. Sobre as avaliações externas internacionais PISA[73] e PIACC[74], Springer afirma que:

> O lançamento do PISA, nos anos 1990, e do PIAAC, mais tarde, criou uma Olimpíada acadêmica global que coloca países em competição para ver qual o sistema de educação gera os melhores resultados quanto ao ensino das habilidades profissionais. A Olimpíada global do PISA, por sua vez, contribuiu para fazer com que as ideias do capital humano soassem como senso comum. O mantra tornou-se o seguinte: investir em educação e equipar os estudantes com as habilidades profissionais certas fará com que a economia cresça e a desigualdade da renda diminua. [75]

É importante esclarecer que não é o objetivo desta pesquisa, neste momento, estabelecer a crítica acerca das avalições supracitadas. Nosso intento é o de identificar o dispositivo que nos permita desnudar a influência das ações destes organismos internacionais à difusão da razão neoliberal. A partir de expedientes de coleta e formação de uma "*big data"* das competências dos sujeitos é possível modular o meio e quais os saberes considerados importantes para o mundo competitivo e refirmam a escolha racional como um norte educacional.

---

[72] Em português: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

[73] PISA (*Programme for International Student Assessment)* é o programa da OCDE, que mede a capacidade [compreensão] na leitura, na matemática e nas ciências, voltados aos alunos na faixa etária dos 15 (quinze) anos e a habilidade para utilização destes saberes para o enfrentamento dos desafios da vida real. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/>.

[74] *PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)* é o programa de avaliação e análise das habilidades de adultos e mede a proficiência dos adultos nas principais habilidades de processamento de informações de letramento, numeracia [capacidade de raciocinar e aplicar conceitos numéricos elementares] e resolução de problemas e reúne dados e informações sobre como os adultos utilizam suas habilidades em seu domicílio, no trabalho e na comunidade em geral. Disponível em <https://www.oecd.org/skills/piaac/> .

[75]Ibidem, 2018, p.232.

A EDUCAÇÃO GLOBALIZADA SEGUNDO A OCDE/OECD, FMI E O BANCO MUNDIAL: DIAGNÓSTICOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE) E AS HABILIDADES *DESEJÁVEIS* PELO MERCADO

A pesquisa *"What matters most to people? Evidence from the OECD Better Life Index Users' Responses"* publicada em 2017 no periódico *Social Indicators Research* traz um signo interessante sobre as preocupações da OECD assim definida como uma espécie de:

> estrutura multidimensional de construção que ostenta como componentes materiais como saúde, salário e emprego, educação e habilidades e condições de moradia e não materiais como as condições de saúde, equilíbrio trabalho-vida, relações/relações de sociabilidade, engajamento civil e governança, qualidade do meio ambiente, seguridade, bem-estar do sujeito segundo ele mesmo"[76].

O artigo de Balestra et al, membros da Diretoria de Estatística da entidade, oferece a descrição detalhada acerca das "preocupações" e "anseios" dos sujeitos em uma amostragem de 88 mil sujeitos-usuários desde 2011. Segundo a pesquisa, "mensurar o bem-estar e o progresso é uma questão que a OCDE tem se dedicado por mais de uma década[77], sendo a saúde, educação e satisfação de vida são os parâmetros mais relevantes para os usuários dos países da OCDE."[78].

O que chama a atenção na pesquisa de Balestra *et al.* é a disposição dos valores enunciados pelos sujeitos-usuários que são próprios do paradigma do Estado Social descrito aqui em linhas gerais oportunamente. Ademais, o que é importante frisar é a ordem dos valores que se apresentam no interior do discurso, entretanto, há outro

---

[76]A OECD foi fundada em 1948 durante o Plano Marshall como parte do plano de reconstrução da Europa, que antes era chamada de OEEC (Organization for European Economic Cooperation) e se tornou OECD na década de 1960 coma adesão de Canadá e Estados Unidos BALESTRA, Carlotta. BOARINI, Romina. TOSETTO, Elena. *What matters most people?* Evidence from the OECD Better Life Index Users' Responses. *In:* **Social Indicators Research (2018)**. April 2018, Volume 136, Issue 3, pp. 907-930. First online in 19.01.2017. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1538-4>.

[77] BALESTRA, Carlotta. BOARINI, Romina. TOSETTO, Elena. *What matters most people*? Evidence from the OECD Better Life Index Users' Responses. *In:* **Social Indicators Research (2018)**. April 2018, Volume 136, Issue 3, pp. 907-930. First online in 19.01.2017. https://doi.org/10.1007/s11205-016-1538-4, p.907.

[78] BALESTRA, Carlotta. BOARINI, Romina. TOSETTO, Elena. *What matters most people?* Evidence from the OECD Better Life Index Users' Responses. *In:* **Social Indicators Research (2018)**. April 2018, Volume 136, Issue 3, pp. 907-930. First online in 19.01.2017. https://doi.org/10.1007/s11205-016-1538-4, p.907.

elemento tão importante quanto a ordem dos bens desejáveis pelos sujeitos-usuários que se torna perceptível nos enunciados. Examinemos, *verba gratia*, as articulações entre o diagnóstico/discurso/legitimidade materializados linguisticamente através dos agentes estruturados a partir de enunciados técnicos-científicos.

Em uma publicação produzida pela OCDE conhecida como Rio *Synopses*[79] produzido através de sua Secretaria - Geral traz nas primeiras páginas um dado que chama a atenção. Ao mesmo tempo em que afirma que o documento mencionado não reflete "as visões oficiais dos países membros da OCDE" traz em seu bojo o logotipo oficial do Estado do Rio de Janeiro ao lado de outras entidades, como a própria OCDE e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Em primeiro lugar, é importante destacar que o estudo Rio *Synopses*, logo em sua introdução, reivindica um valor que é comum a todas as crianças: ser feliz, saudável e estar segura[80].

Sob um aspecto meramente descritivo, o documento Rio *Synops*es apresenta os desafios socioeconômicos, que condicionam o processo de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, assim como ressalta a importância da promoção das Competências Socioemocionais (CSE) e ao fim oferece uma mensagem para as políticas públicas e pesquisas[81]. Além disso, ressalta ainda o reconhecimento legal das CSE no sistema educacional brasileiro, tendo como seu fundamento da validade a Constituição Federal de 1988 e as demais legislações infraconstitucionais. Neste sentido, afirma a OCDE que:

> O sistema educacional, portanto, reconhece explicitamente a importância das competências socioemocionais, juntamente com as competências cognitivas. Sua resolução mais recente para a pré-escola demonstra os esforços para oferecer cada criança a oportunidade de desenvolver essas competências desde a primeira infância (...) O trabalho do Brasil com competências está baseado em evidência internacional que sugere que essas competências beneficiam os resultados socioeconômicos e bem-estar das crianças. Políticas para desenvolver competências socioemocionais, ainda que benéficas para

---

[79] OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). *Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro*. Center for Education Researchand Innovationand Social Progress (ESP). *In:* **Educação para o século 21**. Instituto Ayrton Senna. Disponível em http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais/#.

[80]OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). *Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro.* Center for EducationResearchandInnovationand Social Progress (ESP). *In:* **Educação para o século 21**. Instituto Ayrton Senna. p.3.

[81]OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro. **Op. cit.**, p.6.

> toda a população, podem ser particularmente favoráveis para crianças economicamente vulneráveis[82]

Diante da interpretação denotada pela OCDE acerca do reconhecimento das CSE na Constituição Brasileira, por exemplo, se abre um viés à sua aplicação nas políticas públicas voltadas à educação heterônoma. Assim como nas Constituições Sociais do início do século passado, as quais, no plano jurídico-institucional, sustentaram por muito tempo os processos de sinergia do modelo de bem-estar social, novamente, o texto constitucional entra em cena para propor outra perspectiva educacional agora sob outras alegorias. O próprio estudo também aponta que tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais devem compor o compêndio de habilidades desejáveis aos sujeitos-alunos quando ingressarem no mercado de trabalho[83]. Neste sentido, segundo a OCDE, para que se alcance o "sucesso" acadêmico:

> Essas crianças precisam, em primeiro lugar, aprender a lidar com situações de estresse, trabalhar com os demais de forma harmoniosa e buscar objetivos de longo prazo. Todos estes desafios se relacionam com domínios de competências socioemocionais necessárias para desenvolver cidadãos ativos, responsáveis e pacíficos.[84]

Nesta esteira, Santos e Primi asseveram que "competências e habilidades como perseverança, autonomia e curiosidade são tão importantes quanto as habilidades cognitivas (medidas por teste de QI) para obtenção de bons resultados em diversas esferas do bem-estar individual e coletivo, como educação, renda e saúde[85].

Outro estudo publicado pela OCDE em 2015 apresenta dois exemplos da inserção de mecanismos de fomento das CSE no âmbito das leis nacionais que versavam sobre educação, sendo que a primeira experiência relatada pelo referido estudo é lei educacional japonesa de 1947 e a outra datada por volta de 1962 na Áustria[86].

---

[82]OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro. **Op. cit**., p.5-6.
[83]OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro. **Op. cit**. p. 4.
[84]OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro. **Op. cit**. p. 3.
[85] SANTOS, Daniel. PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Disponível em http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais/, p. 5.
[86] OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015, p.96.

Ambas apontavam para um horizonte de desenvolvimento de personalidade e cidadania e concluído com "competências transversais"[87]. Contudo, é importante frisar que o documento não deixa claro sobre quais seriam as competências transversais que se desejam desenvolver nos sujeitos, mas por outro lado, a OCDE apresenta uma definição mais clara sobre o que é a as competências socioemocionais, vejamos:

> Também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. Assim, manifestam –se em várias situações do dia a dia (...) enquanto às crianças é ensinado como se comportar adequadamente ao brincar com as outras, os adultos precisam aprender as regras do trabalho em grupo em ambientes profissionais. Os indivíduos buscam metas desde muito cedo, e isso se torna ainda mais importante na vida adulta"[88]

Nesta perspectiva de análise há indícios de certa articulação entre as duas dimensões da competência desejável do aluno idealizado ou do sujeito que se deseja produzir. Há, deste modo, a pretensão de articular as duas dimensões em questão, as quais até então foram apartadas e neste momento são rejuntados/reconfigurados para formar um "terceiro fundido" em forma andrógena.

AS HABILIDADES "DESEJÁVEIS" E O PLANO EPISTÊMICO DA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DESCRITORES DAS "COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS" E SEU *MODUS OPERANDI*

Essas são as dimensões ou, como queiram, os descritores das "competências socioemocionais". Mas o que se pretende descrever com isto? Tudo aquilo que se deseja produzir no sujeito-aluno para aumentar de certa maneira a eficiência do corpo-utilidade, ou seja, pode repercutir na produção de um corpo utópico, o qual se entregará à realização de determinados fins, não somente pela disciplina do corpo fabril, entretanto, há um outro elemento que ainda não se translucida.

As competências cognitivas podem ser assimiladas em um movimento de fora para dentro do corpo do sujeito-educando. Dito de outro modo, tal movimento pode ser adestrado com fito de reconhecer padrões, acessar a memória, interpretar, raciocinar

---

[87] OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015, p.96.
[88] OCDE, **Op. cit**., 2015, p. 34.

logicamente dentre outras habilidades úteis ao modo de produção capitalista. Entretanto, os estudos da OCDE apresentam dimensões cognitivas diversas e que até então não haviam emergido na relação capital-trabalho.

Atingir objetivos, trabalhar em grupo e lidar com as emoções são habilidades passam também a serem apresentadas como capacidades relevantes para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos-educandos. As competências cognitivas (CCog) "não envolvem somente a aplicação do conhecimento, mas incluem a capacidade de refletir sobre e adotar padrões de pensamento mais complexos"[89].

Não se olvide de que o pensamento crítico desejado pela OCDE não se desloca no horizonte do *Ego* como intérprete e construtor dos significados do mundo da vida. O projeto de "criticidade" está mais próximo de uma perspectiva utilitarista de custo-benefício. O que é possível afirmar por ora é que a análise documental é *a* pragmática da "criticidade" que, aliás, denota que a "crítica" emergente desta relação encontra seu apogeu na relação meio-fim, aproximando-se de uma perspectiva positivista. O cultivo das CSE como algo a ser fomentado parece ser uma recomendação para os países parceiros da OCDE[90] com objetivo, segundo o organismo internacionais, proporcionar mais crescimento econômico aos países emergentes.

O "cultivo da personalidade" como o documento denomina as políticas públicas educacionais, reforçando certos valores sagrados pré-definidos como a democracia, a igualdade, a liberdade e a paz[91]. Em uma brevíssima nota, destacamos que, tanto a democracia ateniense dos tempos de Péricles quanto as democracias representativas da modernidade não foram capazes de elevar os homens à condição de iguais.

Na democracia ateniense, por exemplo, o exercício da vida política dependia da reunião de certas condições impostas aos homens segundo as leis de Atenas, ou seja, para que o homem exercesse plenamente a cidadania ateniense este deveria ser nascido de pai e mãe ateniense – um esboço da *jus sanguinis* do direito moderno – ser membro da aristocracia - proprietário de terras ou pertencente à classe militar, dentre outros atributos para alçar o indivíduo à condição de cidadão apto ao exercício da vida pública.

A relação entre a educação como um direito, conforme previsto nas Constituições Sociais do século XX, parece ser desdobramento deste "terceiro corpo" que na

---

[89] OCDE, **Op. cit**. p. 36.
[90] OCDE, **Op. cit**., p. 36.
[91] OCDE, **Op. cit**., p. 96**.**

modernidade foi denominado "(p)ovo". As paixões deste "terceiro corpo" indiscernível, que contém como síntese a multidão e o (p)ovo, pertencem à contingência e restam, por sua vez, circunscritas e gravadas na carne do *quantum* da soberania popular rousseauniana. Entender o comportamento humano nos seus mínimos detalhes pode ser considerado como condição de possibilidade para promoção das aberturas necessárias ao acesso às subjetividades através do domínio das CSE de cada um dos sujeitos que compõem o "terceiro corpo" do (p)ovo. Tal processo, frise-se, não se dá mais de forma hegemônica e através de *táticas* disciplinares próprias das instituições fechadas descritas por M. Foucault no *clímax* da genealogia do Poder.

A sinergia entre as técnicas disciplinares e o ambiente escolar, ensejando, como efeito esperado, a preparação deste sujeito autômato para o mercado o que não é nenhuma novidade à literatura especializada. Entretanto, ao examinarmos os documentos da OCDE sobre as CSE é possível vislumbrar que determinados processos de subjetivação ainda se encontram obscuros à olhos nus.

A internacionalização dos rumos da Educação dos Estado- Nação, anteriormente definidas nas Constituições do Estados de bem-estar-social, nos revela semióticas que até então se encontravam eclipsadas. Umas das contribuições mais relevantes do pensamento giddensiano foi identificar na globalização um dispositivo de controle que opera em escala global e que ultrapassa os limites territoriais.

Forma-se neste sentido um liame entre a internacionalização/globalização e a inferência deste campo de forças nas políticas educacionais do Estado – nação. Se antes a disciplina atuava voltada para a divisão do tempo e do espaço e o controle do corpo para as atividades da sociedade do trabalho, hodiernamente, as técnicas disciplinares não operam hegemonicamente.

Todavia, a produção de um novo saber legitimado pelo conhecimento técnico, contidos no espectro de documentos de intenção e de pesquisas que são produzidas por organismos internacionais como a OCDE, denotam uma mudança estrutural no modo de pensar a educação dos Estados-nação. A globalização no pensamento giddensiano pode ser tratada como uma espécie de "intensificação das relações sociais em escala mundial,

que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa"[92].

O efeito da globalização sobre as políticas educacionais no âmbito local é apontado por Mota Junior e Cabral Maués ainda que indiretamente como um dos efeitos evidentes do alcance do capitalismo. Além da OCDE, outros organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), atuam ativamente nas políticas educacionais dos chamados países periféricos tendo como desiderato de atender a ampliação de um novo capitalismo emergente[93].

Sob esta perspectiva, percebe-se uma coerência discursiva entre o que asseveram os documentos e relatórios produzidos pelos organismos multilaterais para as políticas educacionais e a reestruturação do que se deseja produzir nos espaços escolares através de um dispositivo de gestão da própria massa de pessoas, segundo esta ou aquela necessidade produzida pelo mercado, lugar em que as veridicções são produzidas para determinado intento. O que se pode depreender que os organismos internacionais financistas e ligados ao *desenvolvimento econômicos,* como a OCDE e o FMI ganham maior influência nas políticas públicas educacionais para que este novo sujeito, *o homo economicus* neoliberal competitivo e eivado de criatividade destruidora emerja como uma categoria de empresário de si o que, quiçá, nos distancie de um projeto seguro de autodeterminação e cidadania. Assim, o paradigma neoliberal alija os sistemas educacionais dos países emergentes, como o Brasil, na *roda de Íxion* em heteronomia agonizante imposta pelo mercado financista.

CONCLUSÃO

A educação idealizada pelo modelo de bem-estar social, antes voltado aos corpos disciplinados dos fabris e dos militares, se dissolve diante da mudança de polaridade ocorrida durante o século XX e que, de certa maneira, contribuiu significativamente na

---

[92] GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991, p. 76.
[93] MOTA JUNIOR, William Pessoa. CABRAL MAUÉS, Olgaíses. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. Artigo publicado na **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n.4, 2014, p. 1140.

formação das identidades dos sujeitos. O cuidado dos corpos em prontidão era o objetivo do Estado Social, visto até aqui como um patrimônio rentável.

Descrever a trajetória do Estado Liberal ao Estado Social foram de suma importância para compreendermos o seu processo de esvaziamento e, como consequência, nos proporcionou uma interessante plataforma de análise para compreendermos como as condicionantes atuais podem operar sob aspectos endógenos no sistema educacional.

A educação, como demonstrado neste artigo, foi deslocada na direção de uma ética global definidas por certos agentes econômicos que relativizam as potencialidades de emancipação e de autodeterminação. Mas foi importante à nossa pesquisa, ao menos, mapear os enunciados, discursos e pretensões de validade proferidos por estes agentes sociais e porque não dizer, políticos. Entender, quiçá, suas pretensões linguísticas, discursos e táticas pode ser relevante para detectarmos as eventuais consequências deste processo da ressignificação educacional.

Por esta razão, talvez, a escatologia esteja tão presente nos dossiês, documentos e estudos realizados pelos organismos internacionais acerca da educação. Parece-nos que educação deixou de ser um direito ou bem concedido/produzido no interior do território e que em algum momento adquiriu transcendentalidade que exorbita os limites das nações, ao menos no plano discursivo.

A educação dos **p**ovos ["p"][94] tende a seguir certo valor comum definido de acordo com determinados preceitos universais da sociedade do trabalho-consumerista. A 'nova' sociedade que emerge nos auspícios da tecnologia também produz novos indivíduos, que atuam no mercado de trabalho e que exercerão funções que sequer foram inventadas. A escatologia como construtor de legitimidade discursiva permeia em contornos as estruturas dos enunciados nos estudos e diagnósticos dos organismos internacionais.

---

[94] "Uma ambiguidade semântica tão difundida e constante não poder ser casual: ela deve refletir uma anfibologia inerente a natureza e à função do conceito de povo na política ocidental. Ou seja, tudo ocorre como se aquilo que chamamos de povo fosse na realidade, não um sujeito unitário, mas uma oscilação dialética entre dois polos opostos: de um lado, o conjunto Povo como um corpo político integral, de outro, o subconjunto povo como multiplicidade fragmentária dos corpos necessitados e excluídos; ali uma inclusão que se pretende sem resíduos, aqui uma exclusão que se sabe sem esperanças; num extremo, o Estado total dos cidadãos integrados e soberanos, no outro, a reserva – corte dos milagres ou campo – dos miseráveis, dos oprimidos, dos vencidos que foram banidos." AGAMBEN, Giorgio. O que é um Povo? In: **Meios sem fim: notas sobre a política**. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Revisão da tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp. 36-37.

Quais são os impactos dos processos de ressignificação? Em que direção a nova forma-de-educar aponta seus vetores? Em primeiro lugar, trata-se de uma questão de difícil resposta por ora se é que existe alguma possível. Não se trata aqui de especular um cenário de distopia educacional, contudo, pretendemos trazer ao leitor uma proposta de reflexão sobre algo que talvez ainda não se encontre latente ao grande público. Se o problema da ressignificação pertence à práxis, logo a potência das práticas educacionais pode se relacionar com os processos de subjetivação e formação das imagens de mundo. Para fins de ilustração, a ressignificação se revela como uma questão difusa, que atinge em maior ou em menor grau a agência humana.

A educação para muitos se constitui como via para um certo estado de *Aufklärung* do homem com potencialidade de emancipação. Entretanto, os processos do "educar" podem também ostentam em si certa negatividade, sendo que tal polaridade se modula de acordo com certos fins ou interesses. Deste modo, não podemos inocentemente crer que a educação, seja, na atualidade, apenas tratada como um direito humanitário ou um bem disponível ou como um ser em si, ou uma consciência em si, todavia, contrariando o senso comum, a educação sob os auspícios da globalização tem se revelado como instrumento arquitetado em uma relação com respeito a fins.

O quadro-geral de análise das condicionantes proposto neste artigo nos denota uma espécie de moldura na qual se assentam os discursos da educação global, ou como queiram, os discursos de uma educação normalizada unilateralmente, visto aqui como "um vaso moldado nas mãos de um oleiro". De tal sorte, as aberturas da ressignificação da educação global ou normalizada nos ofertam um novo limiar, que pode conduz, (quiçá?), nem à positividade ou negatividade, nem para um estado permanente de translucidez ou obscuridade. Todavia é possível, que tal bipolaridade nos ofereça uma categoria de antessala do indiscernível de categorias que até então eram vistas separadamente; cidadania, consumo, educação, autonomia da vontade e autodeterminação, neste momento, parece-nos adentrarem em uma zona cinzenta do indiscernível cujo resultado é a emergência de uma nova subjetividade, o Empresário-de-si.

REFERENCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um Povo? In: **Meios sem fim: notas sobre a política**. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Revisão da tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ALEMANHA, República da. **The Reich Constitution of August 11th 1919**. Disponível em http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. GENTILI, Pablo. (org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

BALESTRA, Carlotta. BOARINI, Romina. TOSETTO, Elena. What matters most people? Evidence from the OECD Better Life Index Users' Responses. In: Social Indicators Research (2018). April 2018, Volume 136, Issue 3, pp. 907-930. First online in 19.01.2017. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1538-4>.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a crédito**: Conversas com Citlali Rovirosa – Madraz. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Immanuel Kant**. Tradução de Alfredo Fait. São Paulo: Editora Mandarim, 2000.

CABRAL MAUÉS, Olgaíses. BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n.3. set/dez 2016, p. 699-717.

CARMONA CUENCA, Encarnación. El Estado Social de Derecho en la Constitución apud ARANA MUNOZ, Xaime Rodríguez. Dimensiones del Estado Social y derechos fundamentales sociales. **Revista de Investigações Constitucionais**, 2015, Vol 2 (2).

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. Tradução de Marylene Pinto Michael. 1ª edição/2ª impressão. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

DEMO, Pedro**. Política Social, Educação e Cidadania**. 3.ed. Campinas: Editora Papirus, 2000.

FOUCAULT, M. Le corps utopique. In: **Le corps utopique. Le hétérotopies**. Postface par Daniel Defert. Édition bilingue: Français – Portugais. São Paulo: N1 publications, 2013.

FOUCAULT, M. **Seguridad, Territorio, Población**: Curso em el Collège de France (1977-1978). Tradução de Horácio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

GARCIA PELAYO, Manuel. Las transformaciones del Estado Contemporáneo, Madrid, Alianza, 1977, p.18 apud ORBEGOSO SILVA, Miluska. Los derechos sociales en Perú. La influencia de la Constitución Mexicana de 1917. In: **Revista IUS (México)**. ISSN: 1870-2147. Año X, Número 38. Julio – Diciembre de 2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução de Cláudio Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

HABERMAS, Jürgen. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In: **A nova obscuridade: Pequenos escritos políticos V**. Tradução de Luiz Repa. 1ª Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: Entre facticidade e validade**. Volume 1. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: Estudos de filosofia social**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

HOBBES, Thomas. **Leviatã (ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil)**. Tradução de Rosina D'Angina. Coleção "Obra Prima de cada Autor". São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JAMIL CURY, Carlos Roberto. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Revista Educação e Sociedade**, volume 19, n. 63, Agosto 1998. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200006. ISSN 1678-4626.

LARANGEIRA, Marcelo Farias. Reconhecimento e solidariedade: Possíveis caminhos a fundamentação dos direitos humanos em sociedades complexas. In: **Conflitos contemporâneos: Direitos humanos e solidariedade**. XII Colóquio Habermas. III Colóquio de filosofia da informação. Rio de Janeiro: Editora Salute, 2016.

LARANGEIRA, Marcelo. **O empresariamento da educação como expressão biopolítica: Uma análise da governamentalidade neoliberal nas políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**. Orientador: RIBEIRO, Luís Antônio Cunha. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito. Tese de Doutorado, 2020, 247f. DOI: http://dx.doi.org/10.22409/PPGSD.2020.d.08235808730.

LEACH, Linda. Adult and community education policy. In: Aotearoa New Zealand 2000-2014: neoliberal influences? **International Journal of Lifelong Education**. 02 November 2014, Vol. 33(6), p. 705-722. DOI: 10.1080/02601370.2014.946976.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Magda Lopes Lobo da Costa. Petrópolis: Editora Vozes.

MALDONADO NAVÁEZ, Marlon Ivan. El controlo fiscal y su ajuste dentro del Estado Social de Derecho. **Revista da Facultad de Derecho y Ciencias Políticas**. Universidad Pontificia Bolivar – Medellín, Colombia. Vol. 44. n.120, Jan/Jun 2014.

MEXICANOS, Estados Unidos. **Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos**. Debates Notables. Articulo 3º en materia de educación. Centenario de la Constituición Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponível em http://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/019.pdf.

MILANOVIC, B. ¿Se ha acabado el período especial del capitalismo? La Vanguardia dossier, n. 47, pp. 45-49. In: ALZAMORA, Manuel Menéndez. La desigualdade política ante la crisis del Estado Social. Barataria: **Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales**. nº 15, pp. 143-149, 2013. ISSN: 1575-0825. e-ISSN: 2172-3184. DOI: http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i15.88.

MOTA JUNIOR, William Pessoa. CABRAL MAUÉS, Olgaíses. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n.4, 2014.

OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro. Center for Education Researchand Innovationand Social Progress (ESP). In: **Educação para o século 21**. Instituto Ayrton Senna. Disponível em http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais/#.

OCDE (Organização de Cooperação do Desenvolvimento Econômico). Promovendo Competências Socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro. Center for EducationResearchandInnovationand Social Progress (ESP). In: **Educação para o século 21**. Instituto Ayrton Senna.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social**: O poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

RANIERI, Nina. Teoria do Estado: **Do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito**. Barueri: Editora Manole, 2013.

SANTOS, Daniel. PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Disponível em http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais/.

SIEYÈS, Emmanuel Joseph. **A Constituição burguesa**. Qu'est-ce que le Tiers État?. Tradução de Norma Azevedo. Organização de Aurélio Vander Bastos. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2014.

SPRINGER, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução de Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais** (Online). 63|2002, publicada em 01 de outubro de 2002. DOI: 10.4000/rccs.1254. Disponível em: http://journals.openedition.org/rccs/1254.