

**Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no
foco do debate**

**Public policies and the influence of international organizations: the debate on education
in focus**

**Políticas públicas e influencia de las organizaciones internacionales: la educación básica
en el centro del debate**

Recebido: 21/11/2019 | Revisado: 23/11/2019 | Aceito: 28/11/2019 | Publicado: 02/12/2019

Micheli Bordoli Amestoy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5687-5311>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: micheliamestoy@gmail.com

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6170-1722>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: lcaldeira@smail.ufsm.br

Resumo

Este artigo é oriundo de uma tese de doutoramento a qual teve como questão de pesquisa: “De que forma as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e gestores escolares”. Uma dessas interferências está associada a Organismos Internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO. Diante disso, esse trabalho tem como objetivo tecer apontamentos e reflexões acerca das influências dos organismos internacionais no contexto nacional no tocante a elaboração e execução das políticas públicas para a Educação Básica. Para a elaboração da pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa alicerçada nas bases da pesquisa bibliográfica e documental. A análise dos dados foi fundamentada segundo Bardin (2011) e refinada com a utilização da abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Colaboradores. Como resultado é notório que as políticas educacionais - alicerçadas e financiadas pelos Organismos Internacionais – dificilmente encontram outro destino que não o do mercado da educação. Observa-se, assim, a propagação da lógica neoliberal na educação brasileira ancorada no/pelo interesse do capital internacional. Diante desse cenário, se faz necessária a

crítica aos “pacotes educacionais importados”, que desconsideram as peculiaridades da realidade brasileira e de seus planos educacionais.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Organismos internacionais; Educação Básica.

Abstract

This article comes from a PhD thesis which had as research question: "How external evaluations of basic education influence public educational policies and their effects on the performance of teachers and school managers." One such interference is associated with International Organizations such as the World Bank and UNESCO. Given this, this paper aims to make notes and reflections about the influences of international organizations in the national context regarding the elaboration and implementation of public policies for Basic Education. For the elaboration of the research it was used a qualitative approach based on the bases of the bibliographical and documentary research. The data analysis was based on Bardin (2011) and refined using the Policy Cycle approach proposed by Stephen Ball and Collaborators. As a result, it is well known that educational policies - funded and funded by International Organizations - can hardly find anything other than the education market. Thus, the propagation of neoliberal logic in Brazilian education is anchored in / by the interest of international capital. Faced with this scenario it is necessary to avoid “import educational packages” that ignore the Brazilian contexts and its educational plans.

Keywords: Educational policies; International organizations; Basic education.

Resumen

Este artículo proviene de una tesis de doctorado que tenía como pregunta de investigación: "Cómo las evaluaciones externas de la educación básica influyen en las políticas educativas públicas y sus efectos en el desempeño de los maestros y gerentes escolares". Una de esas interferencias está asociada con organizaciones internacionales como el Banco Mundial y UNESCO. Ante esto, este documento tiene como objetivo tomar notas y reflexiones sobre las influencias de las organizaciones internacionales en el contexto nacional con respecto a la elaboración e implementación de políticas públicas para la Educación Básica. Para la elaboración de la investigación se utilizó un enfoque cualitativo basado en las bases de la investigación bibliográfica y documental. El análisis de los datos se basó en Bardin (2011) y se perfeccionó utilizando el enfoque del Ciclo de Políticas propuesto por Stephen Ball y Colaboradores. Como resultado, es bien sabido que las políticas educativas, financiadas y financiadas por organizaciones internacionales, difícilmente pueden encontrar otra cosa que

no sea el mercado educativo. Así, la propagación de la lógica neoliberal en la educación brasileña está anclada en / por el interés del capital internacional. Ante este escenario, es necesario ser crítico con los "paquetes educativos importados" que ignoran los contextos brasileños y sus planes educativos.

Palabras clave: Políticas educativas; Organizaciones internacionales; Educación básica.

1. Introdução

No âmbito¹ da gestão e planejamento, as escolas brasileiras sofrem, sem dúvidas, forte influência de diversos organismos internacionais. Com a globalização, as organizações precisaram se adaptar a inúmeras transformações e a escola, enquanto organização social, também precisou se reestruturar. Antes de iniciarmos os apontamentos acerca das orientações dos organismos internacionais para a Educação Básica (EB) no Brasil, faz-se necessário compreender o significado do termo globalização aqui adotado.

A globalização é um processo de conexão entre sociedades e economias - favorecendo relações comerciais e aproximando costumes, culturas, informações, entre outros. Segundo Lingard (2009, p.18) “a globalização como experienciada ao longo dos últimos trinta anos ou mais tem sido globalização neoliberal, uma ideologia que promove os mercados sobre o Estado e a regulação e o avanço/interesse próprio individual sobre o bem coletivo [...]”.

O advento de uma economia global provocou alterações nos contextos sociais, econômico e políticos originando uma nova configuração do Estado, uma vez que os limites entre o nacional, internacional e transnacional tornam-se menos nítidos devido à uma quebra de fronteiras e a um crescimento das redes mundiais de interdependência.

No cenário educacional, a globalização operacionalizou significativas mudanças nos sistemas de ensino. Segundo Romualdo Oliveira no texto intitulado “A transformação da educação em mercadoria no Brasil” são quatro as consequências centrais da globalização para a educação, todas elas permeadas de tensões e contradições:

- a) a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo;
- b) a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de softwares educativos e pelo recurso à educação a distância;
- c) a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo;
- d) a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor (OLIVEIRA, 2009, p.740).

¹ Essa pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao estimular articulações políticas e de mercado, a globalização proporcionou uma internacionalização das políticas educacionais em que “agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.43). Há, portanto, uma verdadeira regulação dessas políticas por meio de acordos de cooperação firmados em grandes eventos internacionais – conferências, reuniões e fóruns - com a presença expressiva de diversos países.

Nos últimos anos as pesquisas em torno da “globalização do sistema educacional” vêm ganhando projeção e alguns autores têm se debruçado a entender sobre os efeitos, as dúvidas e os medos que envolvem o tema, enquanto outros estão interessados em entender os impactos que esta globalização ocasiona nas sociedades contemporâneas e conseqüentemente, na política educacional (BORDIN, 2015, p.86).

Garcia e Moreira (2006, p. 267) consideram que a escola de hoje é tanto uma instituição global quanto local, uma vez que pode ser “reconhecida, como nunca havia sido, como umas das principais instituições envolvidas de uma cultura mundial” (GARCIA; MOREIRA, 2006, p.267).

Segundo Libâneo (2016) a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização e significa a:

modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p.43).

Nessa perspectiva, os organismos internacionais com maior atuação nas políticas de cunho sociais, especialmente na esfera educacional, são o BM, a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No que diz respeito às avaliações externas e em larga escala, os organismos internacionais orientam fatores que consideram ser indispensáveis aos sistemas avaliativos dos países, como:

liderança profissional; visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino aprendizagem; **expectativas elevadas para os resultados; reforço e premiação das atitudes positivas; monitoramento do progresso;** direitos e deveres dos alunos; parceria família-escola e autonomia da escola (COMAR, 2016, p. 138, grifo nosso).

Assim, uma das mais influentes formas de intervenção da política internacional na amplitude das políticas educacionais do Brasil são as avaliações externas e em larga escala, já que cumprem o propósito - desejado externamente - de mensurar o nível da qualidade e da eficiência do sistema educacional (por mais difusos e polêmicos que estes conceitos possam ser). Diante disso, esse trabalho tem como objetivo tecer apontamentos e reflexões acerca das influências dos organismos internacionais no contexto nacional no tocante à elaboração e execução das políticas públicas para a Educação Básica.

2. Metodologia

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como ponto de partida a seguinte problemática: “De que forma as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e gestores escolares”. Para tanto, realizou uma análise descritiva da influência causada pelos organismos internacionais - a exemplo do Banco Mundial e da UNESCO - na formulação de políticas educacionais brasileiras.

Para isso, o estudo contemplou uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A centralidade analítica da pesquisa, desenvolvida para a tese de doutoramento, do qual procede este artigo, consistiu em primeiramente realizar uma análise do conteúdo dos documentos fundamentada a partir de Bardin (2011) e para refinar a análise foi utilizada a abordagem do Ciclo de Políticas proposta pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores.

O Ciclo de Políticas objetiva demonstrar a complexidade das políticas educacionais, assinalando a intersecção entre micro e macropolíticas. O Ciclo de Políticas é constituído de três principais contextos: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. O **contexto da influência** é aquele em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. O **contexto da produção de texto** é representado pelos textos políticos, portanto, representam a política. E o **contexto da prática** é aquele em que a política original está sujeita à (re)interpretações e (re)contextualizações pelos atores sociais. Esse contexto está diretamente associado à escola – local que recebe os textos políticos– e onde ocorre a atuação política daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da produção de texto).

Para esse estudo foram utilizados os contextos da influência e da produção de texto. Para isso foram analisados três documentos da UNESCO que tratam da Educação –, por

serem documentos que estão diretamente relacionados com as políticas educacionais brasileiras: *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)*, *a Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001)* e *a Declaração de Incheon, intitulada: “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)*.

Essa análise justifica-se para compreendermos como que acordos internacionais assinados em conferências mundiais desde 1990 influenciaram e ainda influenciam na elaboração de políticas educacionais brasileiras para a educação básica.

3. Banco Mundial e a política de resultados

O Banco Mundial (BM) fundado no período pós 2ª Guerra Mundial para emprestar dinheiro aos países em reconstrução/desenvolvimento, transformou-se em um gigante tanto no nível organizacional quanto em nível de complexidade de suas atuações. Com o decorrer dos anos, passou a atuar em diferentes frentes, desde o financiamento de projetos e programas, assistência técnica ao setor público, pesquisa econômica e liderança sobre outros organismos multilaterais, em áreas como educação, saúde, transporte, comércio, entre outras. Pode-se dizer que não há política neoliberal de desenvolvimento que não seja objeto da ação financeira do Banco.

A ascensão do BM à organização internacional deve-se a decisões institucionais e, muito a hegemonia norte-americana, uma vez que o Banco é considerado uma criação dos Estados Unidos da América (EUA). Os EUA, sempre na condição de maior acionista e único com poder de veto na instituição, beneficiou-se largamente da sua ação econômica e política mais que qualquer outro grande acionista, tanto em curto como em longo prazo (GWIN, 1997).

O BM tem expressivas atuações no âmbito das políticas públicas brasileiras principalmente a partir da década de 1990. A mudança de discurso do BM para uma nova óptica político-social (educação incluída) se dá em decorrência da instituição objetivar aproximação e prestígio entre outras agências internacionais – por exemplo, as instituições relacionadas à ONU - as quais detinham até 1970 a hegemonia no diálogo mundial. De acordo com Fonseca (2009, p. 48, grifo nosso), esse novo ângulo político do Banco por definição teórica:

[...] fundamentava-se nos princípios de igualdade e eficiência, significando que a justa distribuição dos benefícios econômicos seria alcançada mediante a atuação eficiente dos setores públicos. Para tanto **requeria-se a incorporação de modelos**

gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações.

Nesse sentido o Banco justifica suas ações para financiar os setores sociais, instrumentalizando as populações mais carentes e vulneráveis para que possam se tornar mais participativas do novo modelo de desenvolvimento. É a partir dessa política – que tem como principal base de sustentação a educação – que o BM produziu uma série de estudos e pesquisas a respeito da situação social dos países, cujo resultado estruturou um conjunto considerável de dados e informações que são utilizados, quando necessários, em acordos. Assim, de posse dessas informações, o Banco “impõe” seu modelo de desenvolvimento em concordância com sua proposta política.

O BM dentre as suas propostas para superação da crise educacional, sugere como soluções ao problema as parcerias com a iniciativa privada - assim, “a transferência da lógica do mercado para as relações educacionais remete ao entendimento da escola como empresa, dos alunos e pais enquanto consumidores e da aprendizagem como produto, relegando os demais aspectos da realidade educacional” (CORAGGIO, 1998, p. 102).

Nesse sentido, segundo Gazzola (2017, p. 34):

A lógica de mercado a que a educação está sobrepujada é estratégia inteligente do Banco Mundial, já que, ao pregar a qualidade educacional com políticas compensatórias e assistenciais, acaba por subtrair atribuições voltadas ao financiamento de recursos, o que incide em desdobramentos na transferência de responsabilidades cada vez maiores aos entes locais.

As reformas educacionais nascidas nos anos 1990 – especialmente aquelas ocorridas durante os governos FHC e Lula – foram influenciadas diretamente pelas orientações do BM. O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação (MEC) e o BM nesse período, fica comprovado nas orientações do BM no documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos) elaborado pelos autores Barbara Bruns, David Evans, Javier Luque e publicado em 2012. Nesse documento no primeiro capítulo intitulado *Brazilian Education: 1995-2010 – Transformation* (Educação Brasileira: 1995- 2010 – Transformação) é descrito um balanço de uma década e meia de reformas educacionais no Brasil, período que correspondeu aos dois mandatos de cada um dos governos supracitados. O documento destaca o incentivo à meritocracia no âmbito das escolas e entre os professores nas administrações analisadas por eles:

Outros exemplos do forte papel normativo desenvolvido pelo governo federal nas duas últimas administrações incluem padrões e programas de treinamento de professores apoiados pelo governo federal, a ordem para que processos de recrutamento meritocrático sejam usados em todos os sistemas escolares, e uma proposta federal para a realização de um exame padronizado de admissão de professores que poderia ser de grande valia a estados e municípios menores (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p. 95-96, tradução nossa).

Além disso, o documento ressalta a expressão “*measurement of results*” (medição de resultados) como sinônimo de avaliação em vários trechos, como o exemplo elencado abaixo:

Medição de resultados: A partir da falta de informação sobre a aprendizagem dos alunos em 1994, as administrações FHC e Lula construíram sistematicamente um dos sistemas mais impressionantes para medir os resultados da educação. Em muitos aspectos, as avaliações Prova Brasil / Provinha Brasil e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), compõe o índice do sistema de qualidade da educação desenvolvido pelo ramo das avaliações de educação do MEC, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) que é superior à atual prática nos EUA e em outros países da OCDE na quantidade, relevância e qualidade das informações de desempenho do aluno e da escola que fornece. A Prova Brasil/SAEB e os *rankings* do IDEB tornaram-se uma fonte de alta visibilidade de informações sobre desempenho escolar e do sistema. Igualmente importante, eles são o alicerce para uma nova onda de políticas no Brasil, visando criar incentivos mais fortes para professores e escolas (BRUNS; EVANS, LUQUE, 2012, p. 7, tradução nossa).

Sem dúvidas, o objetivo do BM na elaboração desse documento não é apenas o de descrever as mudanças ocorridas na educação brasileira durante o período de quase duas décadas, muito menos o de tecer elogios desinteressados e despretensiosos às políticas e reformas educacionais implementadas no país. Há “uma motivação política, que é exatamente a de seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1147).

No documento *Aprendizagem para Todos* de 2011, o Banco Mundial propõe centralizar os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: “reformular os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Como estratégia, o BM descreve uma abordagem que envolve uma maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos aos países: [...] Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos (BANCO MUNDIAL, loc.cit.). Em outras palavras, na visão de sistema educacional adotada pelo BM incluem-se também regras e políticas de *accountability* associadas aos recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam.

4. A UNESCO e as formulações para a educação

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) enquanto instância internacional na área da educação tem mantido suas ações nos países mais pobres com variados programas, muitos desses financiados pelo próprio BM. A Organização atua na formulação de políticas públicas, intermediando parcerias entre atores públicos, privados e não governamentais a fim de “garantir uma melhor coordenação de esforços e para sustentar o momento político favorável” (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 161-162).

Em sincronia com alterações nos contextos econômicos e políticos, cada vez mais conectadas ao pensamento neoliberal, a UNESCO não permaneceu como mera expectadora e organizou conferências para se pronunciar sobre seus posicionamentos, elaborando propostas, firmando acordos e parcerias dos quais emergiu o Programa Educação Para Todos (EPT). O primeiro marco global do EPT foi realizado na Conferência Mundial em 1990, em Jomtien (Tailândia), quando foram discutidas e definidas as necessidades básicas de aprendizagem para os estudantes dos países signatários.

Em 2000, foi realizada em Dakar (Senegal) o Fórum Mundial da Educação com a participação de mais de 150 países, entre eles o Brasil, que (re)assumiram o compromisso estabelecido em 1990 - uma vez que “as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, ao se considerar os desafios de um novo milênio” (BRASIL-UNESCO, 2014, p.9).

E em 2015, ocorreu o Fórum Mundial em Incheon (Coreia do Sul) onde foram firmados compromissos com relação à universalização do acesso a educação básica e à qualidade da educação dos sistemas escolares. A seguir, apresentamos a análise dos documentos da UNESCO que tratam da Educação – selecionados, por serem documentos que impactaram e ainda impactam diretamente as políticas educacionais brasileiras.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) é o documento resultante da Conferência Mundial de Educação em Jomtien (Tailândia). O foco desse texto está na construção de uma educação básica de acesso universal a todas as crianças, jovens e adultos como uma meta viável em muitos países (UNESCO, 1990). Essa declaração está dividida em 10 (dez) artigos, dos quais selecionamos os artigos 4 e 7 para a discussão. Nesses artigos encontramos importantes posicionamentos sobre a aprendizagem e o seu monitoramento na educação básica. No artigo 4, há um redirecionamento do objetivo da aprendizagem na educação básica:

a educação básica deve estar centrada **na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem**, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas

estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. [...] Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os **níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho** (UNESCO, 1990, p. 4, grifo nosso).

Em uma analogia com as políticas educacionais brasileiras, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos materializaram-se, no Brasil a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na determinação de índices e metas a serem atingidos até 2021 na educação básica. No artigo 7 fica estabelecido pelo documento a necessidade do fortalecimento de novas e crescentes articulações e alianças em todos os níveis, entre as quais está o setor privado:

entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, **com o setor privado**, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. [...] **Alianças efetivas** contribuem significativamente para o **planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica** (UNESCO, 1990, p.5-6, grifo nosso).

Ao elencar tais medidas o documento apresenta sinais de alinhamento da UNESCO aos movimentos internacionais e um posicionamento de caráter neoliberal, reforçando propostas de adequações da educação voltadas ao mercado e ao realizar parcerias como o Banco Mundial para a execução e financiamento de seus projetos.

A **Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001)** é o documento resultante do Fórum Mundial de Educação que aconteceu em Dakar em 2000, uma década depois da Declaração Mundial de Educação para Todos (EPT). A declaração tem como objetivo central reafirmar os compromissos assumidos em 1990. O evento ficou conhecido como o Marco de Dakar, por ter sido um marco na educação global, em que muitos países assumiram atingir 6 objetivos (Figura 1) e metas até 2015.

Figura 1 – Objetivos assumidos em Dakar (2000)

Objetivo 1: Cuidados e educação na primeira infância

Objetivo 2: Educação primária universal

Objetivo 3: Habilidades de Jovens e Adultos

Objetivo 4: Alfabetização de adultos

Objetivo 5: Paridade e igualdade de gênero

Objetivo 6: Qualidade da educação

Fonte: Elaborada pelos autores, de acordo com o documento UNESCO (2001).

Destacamos o objetivo número 6, relacionado com a qualidade da educação. Por se tratar de um tema bem complexo, o documento torna-se audacioso, ao determinar que mais de 150 países, entre eles, o Brasil, devem:

[...] melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p.9).

Para atingir esses objetivos os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas no Fórum Mundial de Educação dentre outros deveres comprometeram-se a “desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e prestar contas”. Comprometeram-se, também, a “monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, nacional e regional” (UNESCO, 2001, p.9).

Outra meta estabelecida no documento diz respeito aos planos nacionais de educação. É estabelecido que todos os Estados devem desenvolver ou fortalecer planos nacionais de educação no máximo até 2002. Além disso, os planos deverão abordar problemas relacionados ao subfinanciamento crônico da educação básica; também definirão estratégias claras para superar problemas de exclusão; e darão forma e conteúdo aos objetivos e estratégias estabelecidas nesse documento e aos compromissos estabelecidos durante as conferências internacionais dos anos 1990 (UNESCO, 2001).

Assim como no primeiro documento analisado, esse também faz referência a acordos e parcerias com o BM e outros bancos e fundações para que se possa alcançar a EPT, afirmando ser “essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos

governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais entre os quais o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações” (UNESCO, 2001, p.11).

As políticas educacionais brasileiras desde 1990 tem sofrido forte influência do mercado e das políticas neoliberais. O estabelecimento de “parcerias” público-privadas, bem como a participação de fundações e institutos, têm colaborado para a execução de uma das metas propostas pelo documento da UNESCO (2001).

A presença de expressões de cunho economicista é identificada durante a leitura de todo o documento da UNESCO, aproximando-o de um perfil gerencialista da educação:

A experiência da última década salientou a necessidade de melhor direção pelos sistemas educacionais em termos de **eficiência, controlabilidade, transparência e flexibilidade** [...]. É urgentemente necessária a **reforma da administração escolar** - para mudar de formas extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, **implementação e monitoramento mais descentralizado**, em níveis mais baixos de controlabilidade (UNESCO, 2001, p. 22, grifo nosso).

Ainda em relação à qualidade da educação, o documento refere-se ao tema na meta que estabelece a aquisição de resultados positivos de aprendizagem e qualidade da educação ao considerar que:

a qualidade dos resultados constitui fator chave para contribuir para a permanência dos meninos e meninas na escola e para garantir a rentabilidade social e econômica da educação fundamental; para determinar os resultados positivos das aprendizagens requer-se o estabelecimento de padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoramento e de avaliação; os sistemas de mensuração da qualidade devem considerar a diversidade das situações individuais e grupais, para evitar a exclusão das escolas que vivem em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2001, p.33).

Considerando o que o texto caracteriza como qualidade da educação, já estão em andamento no país, os processos permanentes de monitoramento e de avaliação. A qualidade dos resultados está diretamente relacionada ao que se refere à necessidade de considerar os contextos diversos das escolas avaliadas. Nesse aspecto, os sistemas de mensuração de qualidade no Brasil ainda não contemplam essa questão, deixando de lado as diferentes realidades escolares, estabelecendo *rankings* que ignoram a diversidade socioeconômica do país e acabam, por vezes, segregando as escolas em “melhores” e “piores”.

O terceiro e último documento analisado é o documento resultante do Fórum Mundial de Educação em Incheon na Coreia do Sul em 2015. O documento intitulado **“Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da**

vida para todos” reafirma a visão do movimento global – Educação para Todos – iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000.

O documento reforça a ideia de que é preciso investir em mais insumos e processos, “além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2015, p.2). Com relação à formação de professores o documento expressa o desejo em garantir que “professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz” (UNESCO, loc. cit.).

Além disso, o documento apresenta como uma educação de qualidade aquela que promova criatividade e conhecimento e também assegure a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidade de alto nível cognitivo e habilidade interpessoais e sociais (UNESCO, 2015, p.2).

Mais uma vez fica associada ao conceito de qualidade a proficiência de apenas duas áreas do conhecimento: Letramento e Cálculo (Língua Portuguesa e Matemática). Mais uma vez nos deparamos com a definição limitada de habilidades básicas – ler, escrever e fazer cálculo. Há outras habilidades igualmente importantes e necessárias que são deixadas de lado.

Essa associação reducionista e fragmentada do conceito de qualidade torna-se preocupante quando se tem a UNESCO liderando e coordenando a agenda da educação, pelo menos até 2030 e comprometendo-se politicamente em compartilhar o “conhecimento e o estabelecimento de padrões; monitorar o progresso para a realização das metas educacionais [...]” (UNESCO, 2015, p.5).

Contudo, nesse último documento, é identificada uma nova visão para educação, ao evidenciarem-se pressupostos com uma perspectiva humanista da educação e do desenvolvimento, “com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015, p. 1).

A responsabilidade e a prestação de contas – dois dos pilares de um modelo de *accountability* educacional segundo Afonso (2009) – são mencionadas pela primeira vez desde a publicação do primeiro documento analisado em 1990. Depois de mais de duas décadas sem se preocupar com as consequências que as metas e propostas estabelecidas poderiam ocasionar a UNESCO sugere uma visão para educação pautada na responsabilidade e prestação de contas compartilhadas aos países.

Diante disso, um documento recente da UNESCO merece destaque - uma vez que vai ao encontro da temática tratada nesse trabalho. A Organização realizou uma ampla investigação sobre as políticas de *accountability* adotadas em diferentes países e divulgou os resultados em um relatório intitulado: “*Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 - responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*”, cujo título original em inglês é: *Global Education Monitoring Report Summary 2017/8: accountability in education: meeting our commitments*.

O Relatório mostra que nem todos os métodos de responsabilização estão contribuindo para alcançar o Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4). E que em alguns países do mundo, está se tornando cada vez mais comum, por exemplo, “que professores e escolas sejam penalizados devido a resultados fracos em avaliações, em nome de supostas tentativas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem” (UNESCO, 2017, p.7). O Relatório alerta ainda que a política de *accountability* deve ser abordada com muita cautela, para evitar consequências opostas e não intencionais. Segundo o Relatório:

Indícios claros de que sancionar escolas em função dos resultados de testes melhora a aprendizagem: as estatísticas tipicamente mostram nenhum ganho, ou ganhos ligeiramente positivos. A Lei Nenhuma Criança Deixada para Trás (No Child Left Behind), dos Estados Unidos, ameaçou fechar escolas com baixo desempenho. Isso teve efeitos positivos periféricos na atuação dos estudantes, aumentou a lacuna de desempenho entre negros e brancos e expôs os estudantes a currículos mais restritos, uma vez que as escolas priorizavam a matéria das provas, sobretudo em escolas de baixa performance (UNESCO, 2017, p.23).

O Relatório destaca ainda que a *accountability* com base no desempenho tem colaborado para o aumento de casos de fraudes no sistema avaliativo em diferentes países e pode resultar em:

um ajuste negativo das escolas, que podem **manipular o sistema e evitar sanções à exclusão de reformas de longo prazo**. A reformulação do conjunto de provas, a restrição do currículo, o ensino focado na matéria da prova e **fraudes foram encontrados na Austrália, no Chile, na Coreia do Sul e em outros lugares**, que afetaram desproporcionalmente as escolas e os estudantes desfavorecidos (UNESCO, 2017, p. 23, grifo nosso).

A *accountability* é apontada no Relatório como “um possível mecanismo de competição”. Isso se justifica pelo fato de que, “se os pais ou responsáveis puderem escolher a escola de seus filhos, as escolas se sentem pressionadas a ter um desempenho melhor para atrair estudantes” (UNESCO, 2017, p. 24). O documento apresenta críticas à vinculação do desempenho dos estudantes em avaliações estandardizadas ao pagamento de bônus aos docentes. A remuneração com base no desempenho “produz um impacto desigual nos resultados da aprendizagem e pode ser prejudicial à equidade. Além disso, ela tende a

promover um ambiente competitivo, o que diminui a motivação dos professores, contrariando sua intenção [...]” (UNESCO, 2017, p. 27).

Mesmo com a publicação desse documento, demonstrando preocupação com as consequências de políticas de *accountability* a professores em muitos países, não podemos esquecer que a UNESCO tem uma linha de trabalho fortemente associada e financiada por movimentos internacionais e com o próprio BM, o que não a isenta totalmente de responsabilidades pelo incentivo no passado de políticas desse tipo.

Nesse sentido, os organismos internacionais acabam, por vezes, definindo determinadas metas, estratégias e objetivos para a educação – que são impostas principalmente aos países periféricos – mas que nem sempre resultam em melhorias na educação. Diante disso, realizamos uma breve análise a partir de um recorte de algumas políticas educacionais brasileiras originárias de acordos tratados internacionalmente. Essa análise fez-se necessária, uma vez que documentos oriundos dessas conferências e assinados pelos países-membros, juntamente com as orientações políticas e técnicas do BM vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil (SAVIANI, 2009; EVANGELISTA, 2013).

5. Políticas educacionais brasileiras e os organismos internacionais

A política educacional brasileira está atravessada por relações com os organismos internacionais como o BM, a UNESCO, a OCDE e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Para buscar compreender as influências dos organismos internacionais, no fomento da elaboração das políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil, organizamos a Tabela 1. A tabela relaciona os documentos resultantes de três grandes eventos globais para a educação e os seus reflexos em leis, decretos e ementas constitucionais nas nossas políticas educacionais.

Tabela 1 – Políticas públicas educacionais brasileiras oriundas de acordos internacionais

1990 Conferência Mundial Jomtien (Tailândia)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)	1993: Plano Decenal de Educação para Todos 1996: Lei nº 9394/96 (LDB) 1996: Lei nº 9.424/96 (FUNDEF)
--	---	---

2000 Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal)	Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001)	2001: Lei nº 10.172 (PNE) 2005: Lei nº 11.114 2006: Lei nº 11.274 2007: Lei nº 11.494 (FUNDEB) 2007: Decreto nº 6.094 (PDE, IDEB) 2009: Emenda Constitucional nº 59 2010: Resolução nº 4/10 (DCNs) 2013: Lei nº 12.796 2014: Lei nº 13.005 (PNE)
2015 Fórum Mundial de Educação Incheon (Coréia do Sul)	Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015)	2017: Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma Ensino Médio)

Fonte: Elaborada pelos autores, a partir dos acordos internacionais entre 1990 e 2015.

Algumas políticas educacionais brasileiras pós-1990 tiveram a finalidade de atender as resoluções da Conferência Mundial de EPT (Tailândia). O primeiro documento oficial resultante dessa Conferência foi o Plano Decenal de Educação Para Todos - elaborado no Governo Itamar Franco – o qual demarca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, do que foi estipulado nos fóruns e conferências internacionais da educação, propondo para o período de uma década (1993 a 2003) alcançar metas e estratégias para educação nacional.

De acordo com Libâneo (2012, p.15) o Plano Decenal esteve presente:

nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. A aprovação da LDB em 1996 foi o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que se intensificou na medida em que foram realizadas regulamentações posteriores na estrutura educacional. Dentre elas, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 – que se transformaram em referenciais curriculares da educação brasileira, para Ensino Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). E,

alguns anos mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010) previstas na LDB/1996.

A partir da instituição da Emenda Constitucional nº 14/96 e posterior regulamentação pela Lei nº 9.424/96, foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) com período de dez anos de existência (1996 - 2006). O FUNDEF foi um fundo de natureza contábil que atuava no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e buscava garantir recursos financeiros necessários para a qualidade do ensino fundamental em todo o país.

A partir do Fórum Mundial de Dakar no ano 2000, emergiram no país muitas leis e emendas constitucionais a fim de cumprir os compromissos firmados até 2015. O Plano Nacional da Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), estabeleceu um período de dez anos, contados a partir de 2001, para atingir metas e diretrizes na educação, para cada um dos níveis de ensino e em cada uma das modalidades, além de questões relacionadas à formação de professores e ao financiamento da educação - uma das exigências estabelecidas pela UNESCO em 2001.

Durante o Governo Lula (2003 - 2010) tivemos legislações que ampliaram a obrigatoriedade da educação: a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que provocou alterações no texto dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), estabelecendo o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos e início aos 6 (seis) anos de idade; a Emenda Constitucional nº 59, sancionada em 2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino para brasileiros entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos e ampliação dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

No ano de 2007 foi criado o IDEB, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que posteriormente foi referenciado em lei, com a edição da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE até 2024 (BRASIL, 2014). Este PNE apresenta vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil. Entre essas metas, encontra-se a Meta 7 na qual está estabelecido o avanço nas médias do IDEB em cada etapa do ensino básico durante a vigência do plano.

O IDEB representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para compor uma análise da qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações externas. O cálculo do IDEB é realizado a partir dos dados sobre aprovação escolar - obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas

avaliações: a Prova Brasil (para o IDEB de escolas e municípios) e o SAEB (para o IDEB dos estados e nacional).

No mesmo decreto do IDEB foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE). Além disso, durante esse período houve a consolidação da formação de professores a distância e o aprimoramento das avaliações em larga escala da educação básica e do ensino superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE).

Ainda no mesmo ano é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma política substitutiva ao fundo anterior, de maior abrangência e com a finalidade de superar as limitações e os problemas não resolvidos pelo FUNDEF. O fundo atual (vigente entre 2007-2020) é uma ampliação da política anterior porque, mesmo utilizando a mesma metodologia, iniciou uma redistribuição maior de impostos observando todas as matrículas da Educação Básica e não apenas as do Ensino Fundamental.

Em decorrência do Fórum Mundial de Incheon em 2015 foi sancionada em 2017, no Brasil, uma das últimas reformas na Educação Básica por meio da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Essa reforma estabelece novas diretrizes para o Ensino Médio (EM) determinando no Art.36 que o currículo do ensino médio será composto pela:

Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas; V-formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A nova lei permite a “flexibilização” da grade curricular o que significa uma contradição segundo Andrade, Monteiro, Jucá e Silva (2019, p.6) visto que a reforma:

visa ampliar a carga horária e instituir profissionalização no Ensino Médio, o que requereria escolas com estrutura adequada a tal objetivo, ou seja, escolas com estrutura física no mínimo estruturada com laboratórios, bibliotecas, materiais, climatização etc., além disso, o mercado de trabalho teria que estar absorvendo essa mão de obra através de estágio remunerado dando a possibilidade do estudante colocar em prática o que teria aprendido no decorrer do Ensino Médio no entanto isso é impossível no contexto da crise do capital.

No tocante a BNCC, os autores Costa, Nascimento e Azevedo (2020) apresentam uma importante e pontuada discussão para além de sua construção, mas da reflexão e problematização sobre o seu conteúdo, analisando a questão da educação ambiental como

política pública, mas que se encontra pouco operacionalizada em termos conceitual e/ou metodológico no currículo do ensino básico.

Esse recorte, mesmo que sucinto, fez-se importante para demonstrar o quanto os acordos assinados fora do país influenciam nas nossas escolas. E que mesmo após quase trinta anos da Declaração de Jomtien, as políticas públicas oriundas desse acordo continuam selando o destino da escola pública brasileira.

6. Considerações finais

Refletir sobre o processo educacional que vivemos na atualidade e as metas a serem atingidas com uma proposta de educação para todos, torna-se importante para entendermos a conjuntura das políticas educacionais no Brasil. Para isso, discutimos ao longo do texto sobre a concepção que tem orientado as políticas públicas da EB, tanto no âmbito nacional quanto internacional, bem como as influências dos organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial a que estão sujeitas as nossas políticas educacionais.

Nesse trabalho evidenciamos não apenas as influências que os organismos internacionais exercem na formulação das políticas públicas da EB como também a consonância do Brasil com os acordos propostos em conferências e fóruns mundiais. Além disso, esses acordos tornam-se grandes desafios a todos os países signatários, pois dependem das condições e capacidades de cada um em aplicar as determinações.

No caso específico do Brasil, a implementação das orientações apresentadas pelos organismos internacionais no tocante a EB seguem sendo desafiadoras, especialmente, a questão da universalização da EB, em especial as crianças e jovens que estejam em condições de vulnerabilidade social.

Por fim, esse trabalho justifica e alerta para a necessidade da realização de mais pesquisas nessa temática para que possamos ter um aprofundamento crítico acerca das reais intenções neoliberais e suas repercussões na educação. Além disso, é preciso investir e desenvolver pesquisas preocupadas com políticas que se encaixem ao nosso país, à nossa realidade e não a simples importação de “pacotes educacionais internacionais”.

Referências

Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 2(9), 57-70.

Andrade, A. L. R.; Monteiro, A.O. ; Jucá, S.C. S. & Silva, S. A. (2019). A Reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no contexto da crise do capital. *Research, Society and Development*, 8(10), 1-12.

Bendrath, E.A.; Gomes, A. A. (2010). Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. *InterMeio: Campo Grande*, 16 (32), 157-171.

Bordin, T. M. (2015). Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões. *Saberes (Natal)*, 1 (11), 78-93.

Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

Brasil (2001). Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

Brasil (2005). Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

Brasil (2006). *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3.ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC.

Brasil (2014). Ministério da Educação. UNESCO. *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/UNESCO.

Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

Brasil (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.

Bruns, B.; Evans, D.; Luque, J. (2012). *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington: The World Bank.

Comar, S.R. (2016). *Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Coraggio, J. L. (1998). Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In L. M. Tomasi, M. J. Warde & S. Haddad (Orgs.), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. (pp. 75-124). São Paulo: Cortez.

Costa, R. F. S.; Nascimento, F. de L. S.; Azevedo, P. G. (2020). A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Ambiental: avanços e retrocessos nas recomendações para o Ensino de Geografia na Educação Básica. *Research, Society and Development*, 9 (1), 1-16.

Evangelista, O. (2013). Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: J. C. Libâneo; M. V. R. Suanno & S. V. Limonta (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações.

Fonseca, M. (2009). O Banco Mundial e a gestão da Educação Brasileira. In: D. A. Oliveira (Org.). *Gestão Democrática da Educação* (9ed, pp. 46-63). Nova Petrópolis, RJ: Vozes.

Garcia, R. L.; Moreira, A. F. (2006). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.

Gazzola, J. S. (2017). *Interferências do IDEB na formulação de políticas públicas educacionais para o ensino fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, Brasil.

Gwin, C. (1997). Relations with the World Bank, 1945-1992. In: Kapur, Devesh; Lewis, John P.; Webb, Richard (Eds.). *The World Bank: its first half century - history* (vol 2, pp.195-274). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(1), 13-28.

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 38-62.

Lingard, B. (2009). Testing times: The need for new intelligent accountabilities for schooling. *QTU Professional Magazine*, 24 (November), 13-19.

Mota Junior, W. P.; Maues, O. C. (2014). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação e Realidade*, 39 (4), 1137-1152.

Oliveira, R. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30 (108), 730 -760.

Saviani, D. (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica das políticas do MEC*. Campinas: Autores Associados.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(1990).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 jun. 2018.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 10 jun. 2018.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.(2015). *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 10 jun. 2018.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/8 - responsabilização na educação: cumprir*

nossos compromissos. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259%20593_por. Acesso em: 05 fev. 2019.

World Bank. (2011). *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote Development* – World Bank Group Education strategy 2020. Washington.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Micheli Bordoli Amestoy – 50%

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto – 50%