

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERALDO HENRIQUE ROMUALDO DE MIRANDA

**A UNESCO E A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2017)**

UBERLÂNDIA - MINAS GERAIS
2019

GERALDO HENRIQUE ROMUALDO DE MIRANDA

**A UNESCO E A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
com requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

UBERLÂNDIA - MINAS GERAIS
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M672 2019	<p>Miranda, Geraldo Henrique Romualdo de, 1994- A UNESCO e a reformulação curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo (2017) [recurso eletrônico] / Geraldo Henrique Romualdo de Miranda. - 2019.</p> <p>Orientador: Aléxia Pádua Franco. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2318 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Franco, Aléxia Pádua, 1968-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 31/2019/701, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED				
Data:	Vinte e oito de agosto de dois mil e dezenove	Hora de início:	19:30	Hora de encerramento:	22:00
Matrícula do Discente:	11712EDU023				
Nome do Discente:	GERALDO HENRIQUE ROMUALDO DE MIRANDA				
Título do Trabalho:	"A UNESCO e a reformulação curricular da rede municipal de educação de São Paulo (2017)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Mapeamento das políticas públicas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para o ensino de História e Geografia (2009-2017)"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cristine Koehler Zanella - UFABC; Iara Vieira Guimarães - UFU e Aléxia Pádua Franco, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Aléxia Pádua Franco, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/12/2019, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/12/2019, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Cristine Koehler Zanella, Usuário Externo**, em 04/12/2019, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1725149** e o código CRC **7A46E31A**.

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é esperar.
Esperança é se levantar;
esperança é ir atrás,
esperança é construir,
esperança é não desistir!
Esperança é levar adiante,
Esperança é juntar-se com outros para fazer de outro modo...*

(FREIRE, 2014, p. 110-111)

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela vida e pela inspiração.

Aos meus familiares, que nas pessoas de meu pai e minha mãe, José e Irene, agradeço por estarem presentes nessa etapa da minha vida e por saberem me amparar nos momentos de maior necessidade. Seus “conhecimentos feitos da prática” foram e continuarão a ser essenciais nos momentos em que eu me demonstrei impaciente com as limitações que a vida nos impõe. Amo vocês!

Aos meus amigos, que nas pessoas de Ilana Nunes e Fernando Barros, agradeço o tempo, a paciência e o carinho. Vocês se tornaram extremamente importantes para construção de quem hoje eu sou. Espero levar vocês por toda uma vida.

Aos colegas do PPGED-UFU, que nas pessoas de Bianca Ferola e Cecília Figueira, agradeço por terem feito da experiência do mestrado um momento mais prazeroso. Foi “bacana” contar com vocês neste caminho!

Aos colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que nas pessoas de Ana Carolina Lage e Rafael Porto, agradeço por fazerem com que a minha primeira experiência profissional seja um pouco mais significativa, apesar das várias limitações conjunturais e institucionais.

Aos docentes da UFU, que nas pessoas dos professores doutores Alécia Pádua Franco, Sylvio Andreozzi, Luciana Cezarino e Isabela Garbin, agradeço a todos os docentes que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional. Espero que um dia possa cumprimentá-los de igual para igual.

Aos professores da Escola Básica de Educação – ESEBA/UFU, que nas pessoas dos professores Fernanda Quaresma e André Sabino, abriram as portas da escola para realização de atividades de extensão sobre Educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com os alunos no Ensino Fundamental II.

Aos companheiros do Rotary Club – Cidade Jardim, que nas pessoas de Solange Azevedo e Viviane Nomura, agradeço por terem me oportunizado a experiência de ser oficial de intercâmbio e ter convivido com estudantes de várias regiões do mundo.

Aos entrevistados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da UNESCO, nas pessoas do professor Clodoaldo Gomes e das gestoras Edneia Soares e Mariana Alcalay, que me demonstraram um universo de possibilidades que até então só alcançava por meio dos livros.

Por fim, àqueles que me escaparam à memória. A vocês também os meus sinceros agradecimentos. Essa conquista também é de vocês. Gratidão a todos!

MIRANDA, Geraldo Henrique Romualdo de. **A UNESCO e a reformulação curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo (2017)**. 2019. 165f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2019.

RESUMO

“A UNESCO e a reformulação curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo (2017)” analisa de que maneira princípios universalistas para educação estão ganhando contorno e forma por meio de políticas públicas educacionais nos países que aderiram aos propósitos da Agenda 2030 para Educação. Por meio do estudo de caso da rede municipal da educação de São Paulo, baseado em análise documental e entrevistas, apresenta-se a cooperação internacional como uma estratégia para convergência e alinhamento de expectativas entre políticas e atores nacionais e internacionais. Neste sentido, a pesquisa se debruça em compreender como o currículo oficial, enquanto uma política pública, pode ser um instrumento para alcance dos objetivos e metas globais da Agenda 2030. Para compreensão desta dinâmica, utilizou-se como arcabouço teórico o “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball (1992), com destaque para o “contexto de influência” e o “contexto da produção do texto”. As escolhas teóricas se justificam pela finalidade de expressar como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – componente da Agenda 2030 para Educação – se tornaram um elemento de integração curricular entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada disciplina escolar. Ademais, ao adicionarem esta nova roupagem ao currículo oficial, a cidade de São Paulo torna-se um modelo de referência internacional, reconhecida pelas autoridades educacionais latino-americanas durante a Reunião Regional de Ministros da Educação ocorrida em Cochabamba (Bolívia) no ano de 2018, ao articular a agenda para Educação da UNESCO (2014-2021) – organismo internacional líder para Agenda 2030 para Educação – com as referências nacionais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Agenda 2030 para Educação. Interdisciplinaridade curricular. Política Educacional. Rede Municipal de Educação de São Paulo. UNESCO.

MIRANDA, Geraldo Henrique Romualdo de. **UNESCO and the curriculum reformulation of the São Paulo Municipal Education Network (2017)**. 2019.165f. Dissertation (Graduate Program in Education) - Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, MG, 2019.

ABSTRACT

“UNESCO and the Curriculum Reform of the São Paulo Municipal Education Network (2017)” looks at how universalist principles for education are gaining shape and shape through educational public policies in countries that have adhered to the purposes of the 2030 Agenda for Education. Through the case study of the São Paulo municipal education network, based on documentary analysis and interviews, international cooperation is presented as a strategy for convergence and alignment of expectations between national and international policies and actors. In this sense, the research focuses on understanding how the official curriculum, as a public policy, can be an instrument for achieving the overall goals and goals of the 2030 Agenda. To understand this dynamic, the theoretical framework used was the “Cycle of Policies” by Stephen Ball (1992), highlighting the “context of influence” and the “context of text production”. Theoretical choices are justified by the purpose of expressing how the Sustainable Development Goals (SDGs) - component of the 2030 Education Agenda - have become an element of curriculum integration between the learning and development goals of each school subject. In addition, by adding this new guise to the official curriculum, the city of São Paulo becomes an international reference model recognized by the Latin American educational authorities during the Regional Meeting of Ministers of Education held in Cochabamba (Bolivia) in 2018. , by articulating the UNESCO Education Agenda (2014-2021) – the leading international body for the 2030 Education Agenda – with the national references established in the Common National Curriculum Base (2017).

KEYWORDS: 2030 Agenda for Education. Curriculum interdisciplinarity. Educational Politics. São Paulo Municipal Education Network. UNESCO

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de teses e dissertações por região geográfica e programa de pós-graduação (anos 1990 - 2018)	31
Tabela 2 – Relação enfoques de pesquisa por autor (anos 1990 - 2018).....	33
Tabela 3 – Temas e agendas do Instituto Internacional para Cooperação Intelectual	57
Tabela 4 – Perspectivas teóricas para compreensão do fenômeno do multilateralismo	60
Tabela 5 - Percentual de recursos: Secretaria Municipal de Educação (2013-2019)	88
Tabela 6 – Correlação entre Plano de Metas, Programa de Governo e ODS	89
Tabela 7 – Correlação entre objetivos e resultados da cooperação técnica entre SME-SP e UNESCO.....	95
Tabela 8 – Custos operacionais do PRODOC 914 BRZ 1147 (2014 e 2018)	97
Tabela 9 – Indicadores de realização PRODOC 914 BRZ 1147 (2014 e 2018).....	98
Tabela 10 – Principais argumentos sobre a BNCC.....	111
Tabela 11 – Vínculo institucional dos professores assessores contratados pela UNESCO...	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação de perspectivas em pesquisa qualitativa.....	23
Figura 2 – Contextos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992).....	48
Figura 3 – Atuação da UNESCO no Brasil	72
Figura 4 – Mapa de conexões entre a educação e os 17 ODS	80
Figura 5 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (2019)	93
Figura 6 – Currículo da Cidade, Orientações Didáticas e Caderno da Cidade	116
Figura 7 – Correlação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e ODS	123
Figura 8 – Programas e projetos realizados pelas escolas da RME com sinergia para com os ODS.....	124
Figura 9 - Sequências didáticas a partir da identificação dos conteúdos com os ODS	124
Figura 10 – Aplicativo “Currículo da Cidade: O estudante tem voz”	125
Figura 11 – Sugestões dos professores sobre os objetivos de aprendizagem do “Currículo da Cidade”	126

LISTA ABREVIACÕES E DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ECG	Educação para Cidadania Global
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EPT	Educação Para Todos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul

MST	Movimento Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Solidariedade e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
SESI	Serviço Social da Indústria
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema, objetivos e metodologia de pesquisa	17
2. INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	24
2.1. Políticas educacionais e instituições internacionais: conceitos, debates e pesquisas	24
2.2. Contextos e arenas no “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball.....	48
2.3. Currículo e suas teorias: tendências brasileiras.....	52
3. A UNESCO E O MULTILATERALISMO EDUCACIONAL	56
3.1. UNESCO: histórico e estrutura.....	56
3.2. UNESCO: áreas de atuação e agenda de trabalho no Brasil.....	66
3.3. Agenda 2030 para Educação: antecedentes e novos desafios	73
3.4. Recomendações da UNESCO para o currículo escolar para América Latina e Caribe	81
4. A UNESCO E A EDUCAÇÃO PAULISTANA	84
4.1. O Plano de Metas e a educação na Gestão Doria-Covas (2017-2020).....	84
4.2. Caracterização da estrutura administrativa da SME-SP.....	92
4.3. Acordo de cooperação técnica entre SME-SP e UNESCO.....	94
4.5. O currículo na história da educação paulistana.....	98
4.6. Contexto de influência na reformulação do currículo escolar.....	106
4.7. Contexto de produção do texto na reformulação do currículo escolar.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6. REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A: TERMO DE COMPROMISSO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS	140
APÊNDICE B: ITENS - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	144
APÊNDICE C: LISTA DE PESSOAS ENTREVISTADAS	146
APÊNDICE D: TABELA DE ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES	148

1. INTRODUÇÃO

*“Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um livro
têm por trás de si uma única razão de ser”*

(FREIRE, 1998, p. 18)

Recorri-me às palavras de Paulo Freire para iniciar a introdução dessa dissertação em razão dos vários percursos que me conduziram ao campo de estudos da Educação. Oriundo de escola pública, ingressei no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Uberlândia em 2012, tendo completado 17 anos de idade poucos dias antes da publicação da lista de aprovados. De família de origem rural e católica, fui o primeiro da minha ascendência a ingressar no ensino superior público.

Sem ter muita clareza sobre as competências de um profissional das Relações Internacionais, minha escolha não foi desintencionada. Durante minha adolescência possuía o desejo de me tornar frade agostiniano e núncio apostólico, um representante diplomático da Santa Sé. Acreditava que a formação poderia me abrir portas em momento futuro. Entretanto, o tempo passa, o mundo gira e as coisas mudam e comigo não foi diferente: optei por traçar novos e diferentes caminhos. Apesar disso, acho valoroso pontuar que meu primeiro contato com o curso de Relações Internacionais também se deu em ambiente religioso. Uma das professoras do curso, que também se tornou minha orientadora, frequentava a Capelania Universitária da qual participava servindo ao altar como coroinha. Foi ela que me apresentou o curso e me oportunizou realizar pesquisa científica em tecnologias de informação e comunicação para promoção de direitos humanos, sendo bolsista PIBITI por dois anos e indicado ao prêmio "Destaques na Iniciação Científica e Tecnológica" no ano de 2014. Esta pesquisa compunha uma das linhas de atuação - Educação em Direitos Humanos - do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direitos Humanos (NUPEDH/IERI-UFU) do qual me tornei membro.

No quinto período do curso de Relações Internacionais, muito por causa da pesquisa e outras ações de extensão que realizava, foi-me oportunizado realizar mobilidade acadêmica com bolsa oferecida pelo programa Santander Universidades para cursar parte de minha graduação na Universidade de Coimbra, em Portugal. Em terras lusitanas, tive o prazer de conviver com duas moças: uma estudante de Pedagogia - Ilana - e a outra, de Ciências Sociais - Carolina -, ambas da Universidade Federal de Uberlândia. De modo especial, Ilana, me apresentou um livro de autoria de Rubens Alves, “A escola com que sonhei sem imaginar que

pudesse existir”. Este livro relata algumas vivências do autor na Escola da Ponte, uma escola em Portugal que destoava de todos os modelos educacionais que eu poderia imaginar. A oportunidade de conhecer sua estrutura e dinâmica me despertou um novo olhar para educação. Um modelo de escola, que hoje posso dizer, emancipatório e transformador, tal como apregoava Paulo Freire.

De volta ao Brasil, retomei minhas atividades na universidade e alguns sonhos de Portugal acabaram por se adormecer e outros vieram à tona. Quase finalizando o curso, sem muitas perspectivas de inserção profissional na área, comecei a trabalhar em um restaurante para juntar dinheiro. Minha intenção era capitalizar-me, de modo que conseguisse me manter durante alguns meses em uma cidade que possuísse alguma agência de organização internacional para realização de estágio profissional. Neste ínterim, duas coisas me aconteceram: tive oportunidade de atuar como pesquisador voluntário em uma consultoria desenvolvida pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) sobre internacionalização de territórios, bem como, durante os atendimentos no restaurante, conheci uma professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFU) que me incentivou a prestar o processo seletivo.

No tocante à consultoria sobre internacionalização de territórios, consegui colocar à disposição saberes e habilidades desenvolvidos durante minha formação inicial, em especial, relacionados à atuação internacional de governos subnacionais, governança multinível, cooperação internacional, comércio exterior. Esta experiência me oportunizou, em 2017, a ingressar na equipe do Núcleo de Novos Negócios e Assuntos Internacionais na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Inovação e Turismo da Prefeitura Municipal de Uberlândia, instância pública na qual atualmente desenvolvo minhas atividades laborais.

Em relação à pós-graduação, meu primeiro contato com a Faculdade de Educação (FACED-UFU) se deu com a professora Iara Guimarães ao questioná-la sobre a possibilidade de oferta em segunda edição de um curso de especialização em Educação para os Direitos Humanos, tal como já havia sido ofertado pela unidade a um tempo atrás. Apesar da resposta negativa, entre idas e vindas ao restaurante, a professora me incentivou a prestar o processo seletivo, sugerindo-me desenvolver um projeto de pesquisa em Educação em Direitos Humanos. Motivado pela possibilidade de continuar minhas pesquisas em Direitos Humanos na pós-graduação, iniciei meus estudos preparatórios e escrevi meu projeto de pesquisa. Apesar disso, fiquei menos esperançoso com a possibilidade de ser aprovado após ter acesso a lista de candidatos. Salvo engano, eram um pouco mais de 400 inscritos. Entre uma etapa e outra, meu otimismo foi crescendo, fui aprovado no processo seletivo e hoje estou aqui.

Ingressar no PPGED-UFU me fez despertar algumas inquietações, entre elas, àqueles que foram tomando forma quando da minha experiência em Portugal. Entender melhor os processos cognitivos e as metodologias de ensino-aprendizagem; o porquê de se aprender determinado conteúdo em determinado ano escolar; as relações de poder estabelecidas na escola; as interações entre o global e o local no espaço escolar foram alguns dos questionamentos que surgidos com o tempo, afluíram minha curiosidade no campo de pesquisa educacional.

Apesar de hoje apresentar um trabalho bastante diferente da proposta inicial, muito em razão das novíssimas possibilidades que me foram surgindo durante as disciplinas cursadas, busquei conciliar algumas áreas de interesse. De modo especial, destaco que a disciplina “Currículo, Cultura e Saberes Escolares” ministrada pela professora Aléxia Pádua em 2017 foi um divisor de águas. Ao cursar essa disciplina tive o primeiro contato com as diferentes abordagens das teorias do currículo e alguns debates atuais frente às propostas de reformulação curricular do ensino fundamental e médio no Brasil. A partir deste contato, despertou-me o interesse de entender de qual maneira se configuram as interações entre as instituições internacionais e as políticas educacionais nacionais e como elas se materializam por meio das proposições curriculares. E, de modo especial, compreender como a Política Global da Educação é construída, configurando hoje, pelo que se entende por “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (EDS). Estas e outras circunstâncias, portanto, contribuíram para o delineamento do meu problema e objeto de estudo, tal como apresento a seguir.

1.1 Problema, objetivos e metodologia de pesquisa

A educação enquanto tema da agenda social das Relações Internacionais ganha notoriedade nos anos subsequentes às guerras mundiais, momento internacional no qual almejava-se criar condições para o primado de uma paz duradoura e estabilidade econômica global. Se até aquele momento as políticas educacionais eram tratadas como área de atuação de competência única e exclusiva dos Estados-nacionais, o surgimento e importância adquirida por novos atores na cena internacional faz com que aqueles sejam influenciados, direta ou indiretamente, pelas discussões e debates promovidos em ambientes multilaterais (AMARAL, 2010). Desde então, as instituições internacionais cunharam fortes laços semânticos entre educação, desenvolvimento e direitos humanos (COX, 1968), exercendo um papel complementar na definição da agenda educacional nos sistemas de educação nacionais (DALE, 2004).

Enquanto as instituições internacionais econômico-financeiras – Banco Mundial, FMI, OMC, CEPAL – entendem a educação como uma alternativa viável para alcançar maiores níveis de crescimento econômico, as instituições internacionais educativo-culturais – UNESCO, UNICEF, OEI – postulam que a educação é o caminho para afirmação de direitos humanos que possibilitam uma participação individual e coletiva ativa nas decisões políticas de seus respectivos países (MEDINA, 2010). Portanto, pode-se observar certa divergência na visão das agências internacionais no tocante às prioridades para a educação, sendo essa uma constante que perdura no tempo (SOUZA, 2016). Apesar disso, estudo promovido por Bernussi (2014) demonstra que algumas mudanças pontuais ocorreram na forma como as instituições internacionais entendem as políticas educacionais, muito em razão do perfil das lideranças frente à gestão das organizações, bem como novas variáveis que se apresentaram no sistema internacional. Entretanto, estas variações não alteraram significativamente o *corpus* de entendimento das instituições internacionais em relação à educação e suas respectivas intencionalidades formativas.

Neste cenário, vale destacar que pesquisas científicas possibilitaram uma maior clareza acerca da compreensão da dimensão internacional das políticas educacionais. Para além de questões relacionadas à flexibilização da soberania nacional frente aos assuntos educacionais, outros temas ganharam destaque nessa agenda de pesquisa, dentre eles: a educação internacional e comparada e a cooperação em temas educacionais. Deste modo, analisar e compreender os mecanismos de empréstimo, transferência e adaptação de políticas, modelos e reformas educacionais e qual o papel assumido pelos Estados-nação, pelas instituições

internacionais e outros atores não-governamentais nestes processos tornaram-se os principais objetos ou temas de investigação. Para tanto, destacam-se três linhas de pensamento que buscam traçar paradigmas para compreensão de cenários e interações multiníveis entre os atores: o neo-institucionalismo, a externalização e a teoria de regimes internacionais.

De acordo com Amaral (2010, p. 44), no tocante às políticas educacionais, os neo-institucionalistas entendem que a globalização e os processos de difusão cultural mundial contribuíram significativamente para um processo de convergência e similitude das políticas públicas em educação à nível global, sendo as instituições internacionais seus principais agentes propagadores. Um exemplo a ser posto é o fato de atribuírem às instituições a rápida difusão de um modelo global de escola e de pesquisa universitária originado na Europa. Tal conduta é compreendida como fruto de um comportamento guiado por preferências e interesses embasados em ações intencionais e funcionais, orientados por princípios de racionalidade irrestrita. Todavia, apesar dos teóricos neo-institucionalistas demonstrarem interesse pelo papel exercido pelas instituições para o entendimento de processos sociais, suas análises não são capazes de inferir sobre aspectos relacionados à implementação das políticas, por não discutirem questões relativas aos conflitos e enfrentamentos que surgem no local de aplicação.

Ao passo que os neo-institucionalistas discorrem sobre processos que ocorrem em perspectiva macroanalítica, a abordagem da externalização está interessada em entender o funcionamento e a lógica interna dos sistemas. Eles partem da premissa que os sistemas de ensino nacionais são autorreferenciais, ou seja, suas análises são resultados de reflexões efetuadas a partir de suas respectivas práticas. Entretanto, em algum momento deste processo circular de autodescrição e autoconhecimento, os sistemas são expostos às externalidades. Entender os mecanismos de adaptação, reinterpretação, tradução e harmonização de elementos externos aos sistemas são os principais objetos de estudo desta abordagem que, em grande medida, têm nas instituições internacionais seus principais agentes difusores (AMARAL, 2010).

A partir de uma análise tangencial destas duas abordagens, pode-se inferir que, em certa medida e guardada as devidas proporções, suas perspectivas de análise são complementares e por isso, necessárias para um entendimento global das iniciativas internacionais em educação. Entretanto, falta-lhe o foco nos agentes envolvidos no processo. Para tanto, a teoria dos regimes internacionais busca suprir essa lacuna ao primar pela análise do comportamento dos atores envolvidos, tendo em vista os princípios, as normas, as regras e os procedimentos de ação acerca das expectativas dos atores em uma dada área das relações internacionais (KRASNER, 1983), neste caso, na dimensão internacional das políticas de educação.

Assim sendo, em perspectiva liberal institucional, os regimes internacionais são consequências dos desdobramentos da interdependência complexa no sistema internacional, seja para consolidar a legitimidade das decisões multilaterais, seja para maximizar ganhos de poder de determinados Estados. No caso da educação, pode-se afirmar que a consolidação de um regime internacional é percebida quando a interação internacional gera entendimentos mútuos sobre o “dever ser” da educação, independentemente dos graus de formalidade assumidos neste processo. Um exemplo dessa afirmação está relacionado ao consenso internacional acerca da relevância de políticas educacionais baseadas na equidade que busquem reduzir disparidades sociais e que propiciem melhores níveis de qualidade de vida (GEHRE; FERREIRA, 2018).

Isto posto, a teoria dos regimes internacionais deve ser compreendida com uma ferramenta para análise das políticas educacionais internacionais, em seus elementos epistemológicos e normativos, ao passo que também é funcional para compreender os papéis assumidos e as interações estabelecidas entre os mais diversos atores em favor de determinadas políticas. Assumindo essa perspectiva de análise, a dissertação em tela tem como problema e por objetivo, descrever e analisar o processo de reformulação do currículo escolar da Rede Municipal de Educação de São Paulo, considerando sua nova roupagem ao incluir os princípios educacionais da Agenda 2030 para Educação, em especial, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nesse cenário, dá-se atenção às interações estabelecidas entre os servidores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os consultores da agência-líder das Nações Unidas para Educação, a UNESCO.

Tal proposta de pesquisa se justifica por se entender que “o currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa” (APPLE, 2006, p. 84). Ademais, também é visto como um espaço de disputas, no qual o “projeto de nação” e/ou o “perfil de cidadão” que se quer formar estão em jogo. Entender os interesses e expectativas circunscritos em sua elaboração, e neste caso em particular, com a presença e participação da UNESCO que busca legitimidade local para fortalecimento de seu papel enquanto agência-líder para agenda global de educação são fulcrais para responder nossas questões de pesquisa, a saber: (a) de que maneira as intencionalidades formativas postuladas pela UNESCO moldam as orientações curriculares da Rede Municipal de Educação de São Paulo? (b) de que forma as relações e interações entre a UNESCO e os órgãos públicos municipais foram estabelecidas?

Neste horizonte, a dissertação será organizada em cinco seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na segunda seção - *Instituições Internacionais e Política*

Educacional - temos por objetivos específicos (a) descrever e distinguir conceitos e debates sobre política educacional e teorias do currículo e (b) realizar levantamento bibliográfico, nas bases de teses e dissertações brasileiras, sobre pesquisas que, entre os anos finais da década de 1990 até 2018, abordaram relações entre política educacional e organizações internacionais. Para tanto, iniciaremos nossas discussões cunhando reflexões sobre as definições correntes de política educacional tendo por lentes de análise a literatura especializada, em especial, os Enfoques Epistemológicos em Política Educacional sintetizados por Tello (2015). Logo após, descreve-se os contextos e arenas do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball (1994), seguidas de reflexões sobre as teorias de currículo, dando destaque às tendências de análise no Brasil.

Já na terceira seção – *A UNESCO e o multilateralismo educacional* – orientados pelos objetivos específicos (c) descrever e analisar as atividades da UNESCO no Brasil e no mundo, com destaque para o setor educacional e; (d) descrever e analisar, historicamente, os antecedentes e desafios para implementação da agenda global de educação, com destaque para a Agenda 2030 para Educação, começaremos nossas considerações analisando a história e a estrutura institucional da UNESCO, correlacionado com o conceito de multilateralismo educacional desenvolvido por Mundy (1998). Em seguida, voltaremos nosso olhar para as recomendações internacionais formuladas durante os Fóruns Mundiais de Educação, dando destaque as proposições da UNESCO para o currículo escolar, ao retratar a relevância das abordagens da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e da Educação para a Cidadania Global para a educação latino-americana.

Por fim, na quarta seção – *A UNESCO e a educação paulistana* – iniciamos as discussões apresentando as estratégias adotadas para a educação na gestão de João Dória e Bruno Covas (2017-2020), seguida de apontamentos sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, ao trataremos especificamente do acordo de cooperação técnica, analisamos seus objetivos e resultados propostos, com destaque para o resultado relacionado à proposta de reformulação curricular. Não obstante, concluímos a seção descrevendo e analisando as interações estabelecidas entre os agentes envolvidos na elaboração do “Currículo da Cidade” (2017), dando especial enfoque nas interações estabelecidas entre a UNESCO-Brasil e o corpo técnico da secretaria de educação, e seu diálogo com professores e estudantes da rede, bem como com representantes de ONGs e empresas. Assim, cumprimos nossos dois últimos objetivos específicos, sendo eles, (e) analisar e avaliar as premissas da proposta curricular do “Currículo da Cidade” e de que forma eles se relacionam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; (f) analisar as interações estabelecidas entre os atores que contribuíram para reformulação curricular da rede municipal da cidade de São Paulo.

Ressalta-se que, para analisar o “Currículo da Cidade” enquanto uma política pública educacional, recorreu-se ao “Ciclo de Políticas” proposto por Stephen Ball (1994), em particular, as fases do “contexto de influência”¹ e “contexto da produção do texto”².

Com base nos aportes teóricos que sustentam as argumentações realizadas, das questões delineadoras da presente dissertação e seus respectivos objetivos específicos, optou-se por diferentes fontes para análise deste objeto de estudo, para além do diálogo com a literatura especializada: (a) análise documental³, a começar de documentos publicados pela UNESCO com vistas à proposição de recomendações para diversas áreas da educação, em especial, para as políticas curriculares, até documentos governamentais nacionais e do Município de São Paulo, tendo em vista o recorte temático utilizado para o objeto de estudo referenciado; (b) entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, consultores da UNESCO-Brasil e ativistas da sociedade civil residentes em São Paulo, a partir de um roteiro semiestruturado, no qual buscou-se compreender os papéis assumidos pelos sujeitos em relação ao objeto de estudo e suas experiências, ações e interações em relação ao contexto estudado⁴; (c) análise de material audiovisual produzido pelo setor de Tecnologia de Comunicação e Informação da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo para fins de

¹ O “contexto da influência” consiste no espaço de interação no qual grupos de interesse disputam poder entre si para conduzir processos e tópicos da agenda, que por sua vez coadunam em definições sobre a finalidade social da educação. De modo geral, essa fase cumpre a função de propagação de um discurso supostamente hegemônico que busca sensibilizar grupos sociais a ponto que estes legitimem tal prática discursiva (BALL, 1994).

² O “contexto da produção do texto” é o momento da construção escrita do texto, no qual apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. O texto, ao produzir sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das políticas educacionais e, normalmente, está articulado a uma linguagem próxima ao interesse público mais geral. Assim sendo, entende-se que as políticas são intervenções textuais que carregam em si limitações materiais e possibilidades (BALL, 1994).

³ Dentre os documentos analisados encontram-se:

- (a) parte introdutória do “Currículo da Cidade” (SMESP, 2017);
- (b) parte introdutória da “Base Nacional Comum Curricular” (MEC, 2017);
- (c) Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX - “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996);
- (d) Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem (UNESCO, 2017);
- (e) Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento 4 (UNESCO, 2015);
- (f) Plano Internacional de Implementação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005);
- (g) Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015);
- (h) Curriculum in the Education 2030 Agenda: Latin America and the Caribbean (UNESCO, 2017);
- (i) Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos (UNESCO, 2017).

⁴ As entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, consultores da UNESCO-Brasil e ativistas da sociedade civil residentes em São Paulo foram realizadas entre os dias 07 de agosto e 10 de agosto de 2018.

divulgação de ações relacionadas ao “Currículo da Cidade”, disponibilizados em um site de compartilhamentos de vídeos online, o *YouTube*, por meio do canal “[Pedagógico SMESP](#)”⁵, bem como da Plataforma de Transparência e Dados Abertos da Educação do município de São Paulo, o “[Pátio Digital](#)”⁶.

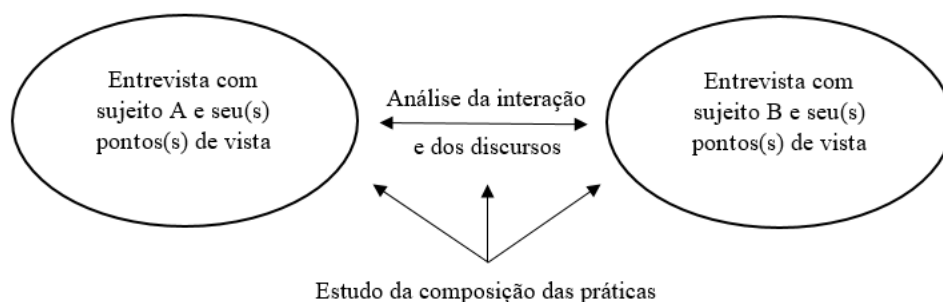
Quanto aos procedimentos metodológicos para análise dos dados e informações coletados a partir das fontes de pesquisa, utilizou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1979), associando-o à “triangulação de perspectivas” de Flick (2004). O método de Bardin (1979) consiste em uma descrição analítica que visa agregar elementos com significações semelhantes a partir da classificação das diversas informações presentes nas fontes de pesquisa. Da mesma forma, a “triangulação de perspectivas” (Figura 1) tem por finalidade a codificação, categorização e/ou classificação de informações e dados, sendo uma ferramenta útil para análise das entrevistas.

É válido pontuar que, a análise de conteúdo em Bardin (1979) consiste em três etapas: (a) a pré-análise; (b) a exploração do material e; (c) o tratamento dos resultados. A etapa de pré-análise consiste na organização e ordenação dos dados propriamente ditos. De acordo com a autora, esta etapa consiste em uma “leitura flutuante” na qual o pesquisador deixa-se levar por impressões e orientações diversas. Leitura após leitura, hipóteses vão surgindo acerca do material analisado. Na segunda etapa, o material analisado é codificado e sistematicamente transformado em unidades de sentidos. Na etapa de exploração do material são criadas categorias com títulos genéricos para agrupar as informações retiradas e/ou recortadas de cada fonte de pesquisa. Por fim, a terceira etapa consiste na interpretação dos resultados, momento no qual o pesquisador faz inferências e interpretações baseado em seus objetivos iniciais.

⁵ YOUTUBE. **Pedagógico SMESP**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/pedagogicosmesp>> Acesso em: 10 nov. 2018.

⁶ PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Pátio Digital**. Disponível em: <<http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em: 10 nov. 2018.

Figura 1 – Triangulação de perspectivas em pesquisa qualitativa



Fonte: elaboração do autor baseado em Flick (2004)

Nas entrevistas, teve-se a preocupação de elaborar um questionário semiestruturado (APÊNDICE B), com questões abertas direcionadas a busca de respostas relacionadas ao problema de pesquisa. Em alguns momentos os enxertos das entrevistas se apresentarão meramente descritivos, com a finalidade de demonstrar estados e processos, e em outros, em perspectiva crítico-analítica, orientado pelas demais discussões realizadas na dissertação⁷. Estas análises serão elaboradas a partir da construção de mapas associativos que cruzem pistas e indícios encontrados nas entrevistas, tal como é demonstrado na Figura 1, por meio dos quais será possível observar pontos de encontro e desencontro entre os(as) entrevistados(as) que representam as diferentes instâncias que são objeto de estudo desta pesquisa: a UNESCO-Brasil e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Por fim, reafirmamos a pertinência da pesquisa ao entender, tal com Power (1995) e Ball (1994), que os estudos de políticas educacionais consistem em tentativas de articulação do contexto mais amplo - macrocontexto - ao contexto da experiência ou da prática - microcontexto. Assim, ao estudar as interações estabelecidas no microcontexto entre a UNESCO e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação na formulação e implementação do “Currículo da Cidade” nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo, compreenderemos de que maneira as recomendações e disposições internacionais para educação, ou seja, o macrocontexto, se configuram no contexto local.

⁷ Todo material analisado nesta dissertação estará disponibilizado em uma plataforma digital criada pelo autor com a finalidade de congrega esforços de gestão da informação e do conteúdo sobre a temática em estudo de maneira centralizada e em contínua realimentação. Endereço para acesso: <<https://extensaoufu.wixsite.com/uberlandia2030/educacao-para-o-des-sustentavel>>.

2. INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A presente seção tem por objetivo lançar mão de conceitos, debates, tendências e aplicações – em termos de práticas e políticas – relacionados aos objetos de estudo centrais desta dissertação: as instituições internacionais e a política educacional, em especial, as políticas curriculares. Toma-se como ponto de partida as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação brasileiros entre os anos finais da década de 1990 até 2018, com a intenção de compreender os percursos conceituais e metodológicos por meio de análise do estado da arte. Em segundo momento, descreve-se os contextos e arenas do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball (1994), bem como promove-se algumas reflexões sobre as teorias de currículo, dando destaque às tendências de análise no Brasil.

2.1. Políticas educacionais e instituições internacionais: conceitos, debates e pesquisas

Ao iniciar as discussões sobre o que se entende por “política educacional”, partimos dos estudos realizados por Tello e Mainardes (2015, 2016) frente à *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)*⁸, tendo em vista o levantamento regional sobre as pesquisas e a produção de conhecimento com esse enfoque temático. Com um posicionamento crítico-analítico e uma perspectiva epistemológica pluralista, os pesquisadores da rede desenvolvem seus trabalhos a partir do “Enfoque das Epistemologias da Política Educacional”.

Antes de aprofundarmos nossas reflexões sobre o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional, destacamos que a literatura especializada adverte sobre a inexistência de consenso acerca do conceito de política educacional. Na defesa deste argumento, Martins (1994, p. 8) assevera que as variações conceituais de política educacional “se revelam em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos”. Neste sentido, ao buscar conceituar política educacional, a autora realiza essa reflexão por meio de elementos de diferenciação:

⁸ “A *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* foi criada em 2012 por iniciativa de universidades públicas da Argentina e do Brasil. A rede baseia-se na preocupação dos pesquisadores pela perspectiva epistemológica para a análise das políticas educacionais em seus diversos sentidos: produção de conhecimento, história de campo, entre outras áreas de pesquisa. É intenção do ReLePe constituir-se enquanto um espaço regional com a incorporação de pesquisadores da América Latina, Espanha, Portugal e outros países do mundo e com instituições nas quais as relações de intercâmbio acadêmico de professores, pós-graduandos e licenciaturas possam ser fortalecidas a partir de uma linha de pesquisa pouco explorada em nossa região” (RELEPE, 2018, publicação online, tradução do autor).

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo. A distinção entre política educacional e educação é essa. A educação, diferentemente da política educacional, pode existir livre e entre todos, como uma das maneiras que as pessoas encontram para tornar comum – comunicar – o saber, externando naturalmente as suas crenças. A política educacional, por sua vez, pressupõe organização, seletividade e criteriosidade sobre o que será ou não transmitido (MARTINS, 1994, p. 8).

Definições mais alargadas e convencionais do conceito de política educacional a entendem enquanto ações e decisões governamentais, suportadas por diversas intencionalidades. Ao considerarem o contexto de elaboração das políticas públicas para educação, analisam-no enquanto campo de disputas e relações de força de distintos projetos que visam coordenar, configurar e controlar as práticas institucionalizadas da educação. Deste modo, as políticas educacionais apresentam caráter institucional e refletem valores e ideias supostamente universais por meio da legislação específica. Além de atores governamentais, a literatura especializada também considera a participação, negociação e contestação de outros agentes no processo de construção e implementação de políticas educacionais, dando destaque especial às organizações não-governamentais, por meio de ativismo político e às instituições privadas, atuando mediante parcerias público-privadas (PAVIGLIANITI, 1993; OLIVEIRA, 2010; CARREIRA, 2017).

Stremel (2016) demonstra que, apesar das diversas limitações em pesquisas no campo de política educacional no Brasil, as investigações acadêmicas constatarem a existência de dois campos de influência em políticas educacionais: o campo político - Estado e/ou governo - e o campo acadêmico. Utilizando-se da revisão bibliográfica para averiguar as frentes de pesquisa em política educacional no campo acadêmico no Brasil, categoriza-as em duas grandes linhas de investigação: (a) produção do conhecimento no campo da política educacional e; (b) aspectos históricos e de constituição do campo. Ao entender que seu trabalho contribui para a compreensão da história da política educacional no campo acadêmico no Brasil, faz um levantamento sobre os antecedentes (1820-1950), a institucionalização (1960-1980) e a expansão (1990 - atual) do campo acadêmico em política educacional no Brasil.

Na periodização proposta, Stremel (2016) associa os antecedentes do campo acadêmico de política educacional no Brasil com os primeiros estudos teóricos e publicações relacionadas à política educacional, cujo objeto de análise são a administração escolar, a administração educacional e a educação comparada. A institucionalização se deu após a implantação, nos

anos 1960, de programas de pós-graduação e da criação de periódicos da área da educação no qual pode-se perceber o frequente uso do termo “política educacional”. A expansão, na década de 1990, foi atribuída à criação de linhas e grupos de pesquisa, disciplinas, periódicos e eventos científicos de política educacional. Assim, uma das conclusões da autora vai em direção a compreender que o campo acadêmico e as pesquisas em política educacional são produtos de um processo histórico, no qual diferentes agentes contribuíram para delimitar os objetos de estudo e a composição da agenda de investigação.

Jacomini e Silva (2014) avaliam que os debates sobre política educacional ganham mais espaço no meio acadêmico no Brasil por volta da década de 1990 e crescem consideravelmente na primeira década do século XXI, associado às pesquisas cujo tema central é o estudo de políticas públicas. Em razão da amplitude dos objetos de estudo, pontuam que a dispersão teórico-metodológica contribuiu significativamente para existência de lacunas epistemológicas, dificultando a formação de uma base de conceitos e categorias de análise sólidas. Além disso, atestam que as pesquisas em política educacional tendem a concentrar-se nas regiões Sudeste e Sul, o que marca uma desigualdade na produção de conhecimento no território nacional.

Pesquisas realizadas por Souza (2016) atestam certa recorrência nas produções acadêmicas em política educacional no Brasil ao se sustentarem a partir do arcabouço teórico do ciclo de políticas proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball. De acordo com o autor citado, as investigações buscam compreender as relações, as pressões e as tensões que configuram as interações entre o Estado e as demandas sociais e de qual forma essas interações coadunam na implementação de políticas educacionais, analisando seus impactos – positivos ou negativos – no curto, médio e longo prazo. De modo geral, estas pesquisas estão orientadas a estabelecer correlações de simultaneidades entre o acesso, a gestão e a qualidade de ensino, constituindo-se em elementos em disputa pelo poder na educação.

Com a intenção de exemplificar a complexidade interacional entre diversos atores e elementos da agenda na construção e implementação de políticas educacionais, Souza (2016) assevera que:

No campo da pesquisa em política educacional, tal complexidade se revela na necessidade de compreendermos melhor o que e como se constitui a agenda política (a pressão social, do capital, das organizações internacionais, das disputas internas de governo); o que e como se institui a política propriamente dita (as decisões governamentais, as relações do executivo com o legislativo, a recente judicialização da educação); a sua execução e implementação ou tradução e os resultados desse processo, com vistas a se saber os

desenhos e os movimentos da ação do Estado ante às demandas, mesmo as pouco reconhecidas, por educação (SOUZA, 2016, p. 80).

Em sequência, Souza (2016) apresenta que outros possíveis enfoques de pesquisa em política educacional dizem respeito às avaliações das políticas educacionais, na qual sobressaem duas possibilidades de análise. Uma abordagem relacionada aos ganhos políticos de sua implementação, ou seja, circunscritos às lógicas externas às demandas propriamente educativas, enquanto a outra, corresponde à avaliação da política propriamente dita. Neste segundo cenário, tem-se por premissa estabelecer relações entre o proposto, o executado, como se executou e quais os resultados alcançados. Souza (2016 *apud* MAINARDES, 2015) considera que as análises e avaliações de políticas educacionais cumprem a finalidade de desenvolver o campo de estudos em sua natureza teórica, empírica e, em alguns casos, são estudos que indicam alternativas para superação da realidade.

Além das questões pontuadas acima, Souza (2016) considera que a ausência de ação do Estado, ao ser entendida como uma manifestação da política, também se constitui em objeto de pesquisa do campo de política educacional. Neste sentido, salienta que as decisões não tomadas podem ser intencionais ou não planejadas, e neste caso, são reflexos da falta de consciência de um problema ou necessidade.

Em publicação recente, Soares (2018) ao avaliar o estado da arte em política educacional no Brasil faz um levantamento dos principais objetos de estudo e principais abordagens neste campo de pesquisa. Neste sentido, considera que as pesquisas brasileiras se concentram em: (a) estudos de natureza teórica; (b) análise de políticas e programas em nível federal, estadual e municipal; (c) política e gestão educacional e escolar; (d) políticas curriculares; (e) profissionalização e trabalho docente; (f) legislação educacional; (g) reformas e financiamento da educação; (h) avaliação em larga escala. No tocante às abordagens adotadas, a autora considera que a produção brasileira é majoritariamente descritiva e qualitativa, com poucos trabalhos direcionados à avaliação de programas e à pesquisa comparada. À vista disso, pondera a necessidade maior discussão sobre as teorias e metodologias que contribuam para o aprofundamento e maior criticidade nos estudos em política educacional.

Considerando o alcance das conclusões dos autores acima, é possível inferir que seus achados de pesquisa coadunam para uma visão comum de que os estudos em política educacional, pelo seu amplo leque objetos de estudo e pelas múltiplas possibilidades de análise, carecem de maior sustentação teórica e metodológica. Tendo em vista o quadro descritivo

apresentado, retomamos as considerações acerca do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional.

Saviani (2013) entende que:

(...) a expressão epistemologia das políticas educacionais estaria referindo-se à análise do caráter científico das políticas educacionais (...). a epistemologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. Em consequência, a epistemologia das políticas educacionais apontaria ao estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais (SAVIANI, 2013, p. 497).

Portanto, as Epistemologias da Política Educacional devem ser encaradas enquanto uma lente de análise para compreender a construção de sentidos a partir das interações estabelecidas entre a teoria e a realidade. Sua principal finalidade é pensar os modos de produção e difusão de conhecimento a partir de um enfoque analítico, ou seja, pensar as teorias em desenvolvimento dentro de uma pesquisa em política educacional.

De acordo com Tello e Mainardes (2015), as Epistemologias da Política Educacional, enquanto *campo científico*, constituem-se de três componentes: a perspectiva epistemológica, a posição epistemológica e o enfoque epistemológico.

A perspectiva epistemológica é a “cosmovisão que o pesquisador assume para guiar sua pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 156). É fruto da construção subjetiva do pesquisador a partir das diversas formas de compreensão da realidade, em especial, das suas experiências biográficas, linguísticas e culturais. Já a posição epistemológica diz respeito à teoria substantiva, ou seja, “às correntes teóricas próprias do campo, (...) aquelas que guardam uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 157). Desta forma, a perspectiva e o posicionamento epistemológico, para além de modos de ler a realidade, também podem ser compreendidos como formas de construí-la. Por fim, o enfoque epistemológico é o “modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 158). Ao entender que nenhuma metodologia é neutra, Tello e Mainardes (2015) destacam que os pesquisadores devem se preocupar com a vigilância epistemológica da metodologia.

Ademais, as Epistemologias da Política Educacional, enquanto *campo de estudos*, orientam suas investigações por meio da metapesquisa. A metapesquisa consiste em uma

técnica qualitativa que prima pela análise interpretativa do conteúdo. As principais contribuições da metapesquisa para os estudos em política educacional são:

- a) permitir a ampliação do conhecimento produzido no campo;
- b) ajudar na reflexão sobre as possibilidades dos critérios de cientificidade e vigilância epistemológicas;
- c) contribuir para intensificar o intercâmbio de informações e críticas sobre a produção de conhecimento no campo (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 169).

Haja vista as contribuições da Epistemologia das Políticas Educacionais para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em Educação⁹, utilizou-se suas recomendações para a realização do levantamento do estado da arte¹⁰ referente aos temas centrais de pesquisa da dissertação em tela. Escolheu-se os descritores “Política Educacional” e “Organizações Internacionais” para fins de inclusão e exclusão dos materiais selecionados. Optou-se por analisar apenas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiras nas seguintes bases de dados: Bancos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) entre os anos finais da década de 1990 até 2018¹¹. Esse critério elimina a possibilidade de análise de textos, em especial, artigos científicos, de autores de outras nacionalidades traduzidos ou escritos em português. A adoção desta condição visa contribuir para a identificação de tendências, características e lacunas em torno destes objetos de estudo nas pesquisas brasileiras.

Parte-se da constatação de que nas últimas décadas assistiu-se um amplo processo de reformas educacionais em vários países do mundo, em grande parte dirigido por organizações

⁹ Para fins de leitura sistemática e levantamento do estado da arte de textos em política educacional, os teóricos do Enfoque das Epistemologias em Política Educacional sugerem que o esquema analítico inclua os seguintes aspectos ou critérios: (a) tipo de pesquisa: trabalho de campo, documentário, revisão bibliográfica, etc; (b) amplitude do estudo: local, regional, nacional ou internacional; (c) marco teórico: conceitos-chave, fundamentos de pesquisa; (d) técnica ou metodologia empregada na pesquisa; (e) tipos de abordagem: descritiva, analítica, argumentativa; (f) níveis de abstração: descrição, generalização empírica, criação de categorias/conceitos, teorias (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 170-172).

¹⁰ Entende-se “estado da arte” por uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem a objetivo “mapear e discutir uma certa produção em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (MAINARDES, 2016 p. 4).

¹¹ O recorte temporal se justifica pela curiosidade do pesquisador em entender os percursos e agências analisadas pelos pesquisadores brasileiros nas últimas décadas, em particular, da década de 1990 em diante. Os anos de 1990 se justificam pela intensificação da atuação das instituições internacionais no Brasil no campo educacional. Entretanto, boa parte das pesquisas realizadas na década de 1990 não estão disponíveis nos repositórios online das universidades ou nas bases de dados consultadas. Assim sendo, pelas limitações impostas à pesquisa, grande parte do material analisado é datado entre 2000 e 2018.

internacionais vinculadas às Nações Unidas, o que tem demonstrado especial interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento – em particular, do campo das ciências humanas e sociais aplicadas – pela temática. Tendo consciência que os descritores selecionados e as classificações propostas pelo estudo são arbitrárias – o que marca o caráter provisório e falível da pesquisa, não se presumindo ser definitiva –, a busca nas bases de dados referenciadas qualificou 35 trabalhos como objetos de análise, tal como pode ser observado na tabela do Apêndice C.

Para fins de análise dos trabalhos selecionados a partir do uso dos descritores mencionados, foram realizados os seguintes procedimentos: (a) leitura do título da obra, do resumo, do sumário e referências bibliográficas, na busca pela identificação preliminar de seu objeto e sujeito de pesquisa e possíveis recortes teóricos e temporais e metodologia de pesquisa adotada; (b) leitura da introdução do trabalho, com a intenção de compreender as razões e anseios que motivaram a realização da pesquisa, bem como seus objetivos e/ou finalidades e o tipo de análise conferida, podendo ser individual, comparativa ou generalista e; (c) considerações finais, com o propósito de elencar os principais achados de pesquisa, tendo em vista o interesse que norteia o levantamento do estado da arte para a presente dissertação. Em algumas situações particulares, recorreu-se a leitura de capítulos ou seções das obras no intuito de esclarecer e levantar informações pertinentes para o estudo em tela. Ademais, buscou-se referenciar o ano de defesa, a Instituição de Ensino Superior (IES), o programa de pós-graduação e/ou a área de conhecimento e o grau de titulação conferido ao pesquisador.

A análise demonstrou que, majoritariamente, os estudos que relacionam “política educacional” e “organizações internacionais” foram desenvolvidos e defendidos em programas de pós-graduação em Educação, correspondendo a 69% dos trabalhos analisados (24 teses ou dissertações). As demais teses ou dissertações foram apresentadas em programas de pós-graduação em áreas de conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas: Políticas Públicas (2), Relações Internacionais (2), Administração Pública (1), Ciência Política (1), Direito (1), Serviço Social (1), Sociologia (1), Interdisciplinar: Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento (1) e Interdisciplinar: Sociedade, Cultura e Fronteiras (1). Destes 35 trabalhos analisados, 21 conferiram título de Mestre e 14 conferiram grau de Doutor em suas respectivas áreas de conhecimento.

No que diz respeito ao vínculo institucional, a expressiva maioria dos trabalhos foi apreciada em programas de pós-graduação localizados em IES da região Sul e Sudeste brasileiras (Tabela 1). Dos 35 trabalhos analisados, 43% (15 trabalhos) foram apresentados em IES no Sudeste e 31% (11 trabalhos) em IES no Sul. Em seguida, na região Centro-Oeste com

20% (7 trabalhos). Nas regiões Norte e Nordeste, apenas um trabalho em cada. Dessa forma, os dados apresentados convergem com as ponderações de Jacomini e Silva (2014) no que diz respeito à concentração regional das pesquisas em política educacional, sendo uma constante também visualizada nas pesquisas que relacionam “política educacional” e “organizações internacionais”.

Tabela 1 – Relação de teses e dissertações por região geográfica e programa de pós-graduação (anos 1990 - 2018)

Região	UF	IES	Cidade	Programa de Pós-Graduação	Quantidade
Centro-Oeste	DF	UNB	Brasília	Educação	3
				Relações Internacionais	1
	GO	UFG	Goiânia	Educação	2
		PUC - Goiás		Interdisciplinar: Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento	1
Sudeste	MG	UFJF	Juiz de Fora	Educação	1
	RJ	UERJ	Rio de Janeiro	Políticas Públicas	1
	SP	FGV-SP	São Paulo	Administração Pública	1
		PUC-SP	São Paulo	Educação	2
		UNESP	Rio Claro	Educação	1
			Presidente Prudente	Educação	1
		UNICAMP	Campinas	Educação	5
				Sociologia	1
		UMESP	São Bernardo do Campo	Educação	1
		USP	São Paulo	Relações Internacionais	1
Sul	PR	UFPR	Curitiba	Educação	2
				Políticas Públicas	1
		PUC-PR	Curitiba	Educação	1
		UEM	Maringá	Educação	2
		UNIOESTE	Foz do Iguaçu	Interdisciplinar: Sociedade, Cultura e Fronteiras	1
	SC	UFSC	Florianópolis	Educação	2
				Direito	1
				Serviço Social	1
Norte	PA	UFPA	Belém	Educação	1
Nordeste	PE	UFPE	Recife	Ciência Política	1

Total	35
--------------	-----------

Fonte: elaboração própria (2018)

Temporalmente, as pesquisas se concentram na década de 2010, com 22 trabalhos defendidos, reduzindo-se pela metade na década de 2000 (11 trabalhos) e com apenas 2

trabalhos defendidos nos anos finais da década de 1990. Vale pontuar que, possivelmente, a quantidade de trabalhos defendidos com essa temática seja maior na década de 1990, mas pelas limitações impostas à pesquisa, não podemos afirmar com exatidão.

Dentre as organizações internacionais analisadas, há o predomínio de estudos cujo sujeito de análise é o Banco Mundial e suas recomendações para as políticas educacionais. Acredita-se que tal preponderância esteja relacionada ao papel de liderança assumido por esta instituição financeira internacional na década de 1990, em especial, nos países em desenvolvimento, por meio da cooperação técnica e financeira para áreas sociais e educacionais. Além dessa organização internacional, as pesquisas brasileiras também fazem análises e reflexões sobre o papel da UNESCO, da UNICEF, da OIE, do BID, do CEPAL, do MERCOSUL, da OEA e da USAID para educação.

De modo geral, os estudos estão orientados para análise de determinada política pública em educação a partir da realidade brasileira, sendo que, em alguns casos, faz-se análises comparativas das políticas públicas educacionais em perspectiva nacional, estadual ou municipal. Há também a ocorrência de estudos comparados em políticas educacionais tendo por recorte geográfico a América Latina e, em específico, os países membros do MERCOSUL. Além destas duas modalidades, alguns estudos apresentam-se generalistas, ao lançar mão de análises em perspectiva mundial.

No tocante aos procedimentos metodológicos de pesquisa adotada, todos os trabalhos analisados utilizam-se de revisão bibliográfica. A análise documental é empregada em 28 dos 35 trabalhos analisados e apenas cinco contemplam entrevistas, sendo estes trabalhos de doutoramento.

Em se tratando da epistemologia que sustenta os argumentos desenvolvidos pelos autores, há a recorrência de trabalhos que se utilizam dos conceitos e categorias propostos pelo “Materialismo Histórico-Dialético” de Karl Marx. Outras abordagens mais utilizadas são: as proposições da “Agenda de Educação Globalmente Estruturada” de Roger Dale, a “Sociologia do Discurso” de Pierre Bourdieu, a “Análise de Discurso e Conteúdo” da Escola Francesa, a “Genealogia Histórica” de Michel Foucault, o “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball e as “Teorias de Transferência de Políticas Públicas” de Dolowitz e Marsh. É válido ressaltar que quatro dos 35 trabalhos – que apresentam natureza meramente descritiva – não estão suportados por nenhum aporte teórico, sendo todos trabalhos de dissertação de mestrado.

Em relação aos objetos de estudo dos trabalhos analisados, os autores buscaram relacionar as recomendações das organizações internacionais às políticas públicas em educação com os seguintes categorias: (a) alfabetização e educação de jovens e adultos; (b) avaliação

externa; (c) educação infantil; (d) educação não-formal; (e) educação no Brasil; (f) educação superior; (g) espaço escolar; (h) formação e trabalho docente; (i) gestão democrática da educação; (j) modernização e planos educacionais; (l) mundialização da educação; (m) parcerias público-privadas e privatização em educação.

Tabela 2 – Relação enfoques de pesquisa por autor (anos 1990 - 2018)

Enfoques de Pesquisa	Autor/Ano
Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	Franco (2009) Oliveira (2014)
Avaliação Externa	Daros Júnior (2014) Pereira (2016) Sipraki (2015)
Educação Infantil	Campos (2008) Fonseca (2014) Fullgraf (2007) Ghellere (2014) Marquez (2006) Morgado (2016)
Educação Não-Formal	Bendrath (2014)
Educação no Brasil	Bernussi (2013) Cunha (2013) Deitos (2005) Maso (2011) Melo (2012) Pinheiro (2010) Silva (2009)
Educação Superior	Bernardo (2015) Lima (2004) Montarroyos (2012)
Espaço Escolar	Santos (2014)
Formação e Trabalho Docente	Decker (2015) Gomide (2012) Oliveira (2018) Paz (2007) Silva (2015) Souza (1999)
Gestão Democrática da Educação	Baptiste (2015)
Modernização e Planos Educacional	Gaio (2008) Goin (2008)
Mundialização da Educação	Melo (2003)
Parcerias Público-Privadas e Privatização da Educação	Sampaio (2017) Silva (2015a)

Fonte: elaboração própria (2018)

A seguir, apresentamos as principais considerações apontadas para cada um dos enfoques citados anteriormente:

(a) Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:

As pesquisas em alfabetização e educação de jovens e adultos buscaram analisar as recomendações da UNESCO para essa modalidade de ensino.

A partir das publicações oficiais da UNESCO, Franco (2009) analisou de que maneira as diretrizes da instituição contribuem para elaboração ou aprimoramento de políticas públicas que associam o uso das TICs para redução e enfrentamento de analfabetismo de jovens e adultos em perspectiva mundial. Oliveira (2014) por sua vez, avaliou se as políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil estão alinhadas às recomendações desta organização.

Para Franco (2009), as estratégias recomendadas pela UNESCO não conseguem promover um movimento de mudança, de cidadania, de emancipação e de apropriação das TICs no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, dado o caráter instrumental de uso das TICs assumido pela instituição, que em suma, está associado a uma estratégia assistencialista de criar condições mínimas para que jovens e adultos não se tornem excluídos digitais no cenário da globalização econômica. Por seu turno, Oliveira (2014) considera que as políticas educacionais brasileiras para EJA apresentam nítido direcionamento às diretrizes da UNESCO, por estarem fundamentadas em elevar o grau de escolarização e formação profissional com a finalidade de criar condições para inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, a educação é compreendida como um “trampolim” para ascensão social, desde que o trabalhador seja suficientemente flexível às exigências postas pelo capitalismo.

(b) Avaliação Externa:

As pesquisas em avaliação externa de larga escala têm por sujeitos de análise a OCDE e a UNESCO. No caso da OCDE, os trabalhos analisam de que forma os resultados de seus exames internacionais – o TALIS e o PISA – influenciaram na elaboração e implementação de políticas públicas para educação no Brasil. Em se tratando da UNESCO, o estudo discorre sobre de que forma as diretrizes dessa instituição contribuíram para se repensar o modelo de avaliação externa no ensino superior brasileiro.

Ao analisar o TALIS como instrumento de avaliação do trabalho dos profissionais da educação no Brasil, Sipraki (2015) entende que o uso de estatística pode ser funcional, desde que se considere os processos e os contextos relacionados aos objetos de avaliação. No caso do TALIS, assevera que, por ser uma avaliação estática e apresentar resultados apenas de medidas de tendência central para fins de comparação e ranqueamento de países, suas interpretações podem ser indevidas e equivocadas. O autor considera que os resultados da avaliação para o

Brasil são pouco conclusivos. Apesar disso, seus resultados continuam sendo referência nacional para adoção de políticas públicas de formação e profissionalização docente, em um cenário de reforço dos mecanismos de monitoramento das atividades laborais dos profissionais da educação.

Por seu turno, Pereira (2016) ao analisar a atuação da OCDE no Brasil e seus movimentos históricos que culminaram em políticas e programas educacionais, conclui que os resultados alcançados pelos alunos brasileiros no PISA influenciam na forma como são elaboradas e implementadas as políticas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica. Ademais, entende que o discurso em prol da “sociedade do conhecimento” difundido pela OCDE tem a finalidade de garantir mais desenvolvimento por meio do incentivo à produtividade, sob o imperativo de que seus exames cumprem a função de atender as demandas de formação técnica e profissional, possibilitando avaliar as competências e habilidades assimiladas pelos alunos em seu processo formativo.

De acordo com Daros Júnior (2014), a UNESCO delega à educação superior a função de promoção de coesão social. Apesar disso, suas orientações estão vinculadas aos países de maior poder econômico dentro da ordem econômica mundial. Para a organização internacional, as avaliações se inserem dentro do contexto de reforma educacional, tendo por finalidade ser instrumento de monitoramento de qualidade, ranqueamento e incentivo à competitividade. No tocante às formulações de avaliações sistêmicas externas da UNESCO, estas se diferem de outros modelos propostos por outras organizações internacionais e encontraram boa aceitação dentro do *staff* político e intelectual educacional brasileiro. A pesquisa constatou que parte da equipe de governo já havia sido consultor ou participado de eventos e publicações da UNESCO em algum momento de sua trajetória profissional.

(c) Educação Infantil:

As diretrizes para educação infantil são analisadas e avaliadas a partir das recomendações de cinco organizações internacionais: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OEI e OEA. É algo comum a todas as análises o fato de considerarem que as disposições internacionais para infância a partir da década de 1990 no Brasil, fizeram com que esta agenda ganhasse notoriedade na cena nacional, ao afirmar a educação infantil enquanto um direito da criança e de sua família. Além disso, todas as análises associam a educação infantil às expectativas de crescimento econômico, formação de capital humano e, em alguns casos, à redução da pobreza.

Marquez (2006) ao examinar as recomendações para educação infantil oriundas do Banco Mundial, entende que, em um cenário de ajuste fiscal e estrutural do Estado, suas recomendações vão em direção à implementação de programas alternativos de baixo custo, atendendo apenas àqueles em situação de vulnerabilidade. Ademais, sua lógica de investimento na educação infantil tem por finalidade a formação de capital humano ao incentivar a escolarização desde a primeira infância.

Fullgraf (2007) e Fonseca (2014) tem por objeto de análise a UNICEF. Para Fullgraf (2007), apesar de apresentarem uma agenda comum e prioridades específicas para infância e para a educação infantil, existem alguns posicionamentos conflitantes entre as disposições da UNICEF e da legislação educacional vigente no Brasil. Enquanto a UNICEF procura privilegiar o papel da família na infância, a legislação brasileira reforça o papel do professor e do atendimento institucional. Todavia, a implementação de programas como o “Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil” pelo MEC reforça e reproduz os conceitos e discursos que visam aplicar o capital político e a influência da organização frente aos diversos atores envolvidos na formulação de políticas. Fonseca (2014) ao historicizar sobre a infância e as políticas para educação infantil entende que as iniciativas da UNICEF contribuem para um processo de “coisificação” da infância ao considerar a educação infantil escolarizada – de 3 a 6 anos – como uma ferramenta para alcançar o desenvolvimento e o progresso econômico no longo prazo.

Morgado (2016), ao analisar as políticas de Educação e Cuidado da Primeira Infância da UNESCO, entende que o conceito de “desenvolvimento integral da criança” difundido pela organização associa a educação e o cuidado da primeira infância a um investimento que trará retornos de longo prazo, por compreender que os investimentos desde a infância são necessários para formação de capital humano. No caso brasileiro, a autora entende que não existe proposta educacional para o desenvolvimento infantil das crianças da primeira infância, tal como propõe a UNESCO, pelo contrário, apenas programas assistencialistas – saúde, alimentação e transporte – e que não promovem universalização do acesso. Assim sendo, pondera que o Brasil não atende integralmente a todas as recomendações das organizações internacionais.

Partindo das recomendações de organismos internacionais regionais, Campos (2008) assevera que as indicações da OEI e OEA para educação infantil na América Latina se fundamentam tanto na ideia de compensação quanto na ideia de prevenção, sendo defendida sua importância estratégica para o alívio da pobreza. Ademais, pondera que estes organismos regionais defendem que, com a educação infantil, é possível educar as mulheres, disciplinar as

famílias e ainda reduzir custos, posto que a lógica economicista prega que investimentos na infância significam economia no futuro.

Por fim, Ghellere (2014), ao contrastar as visões de educação infantil do campo defendidas pelo MST às recomendações da UNESCO e da UNICEF, atesta que as organizações internacionais elegeram a área urbana como lugar onde os direitos das crianças devem ser assegurados pela sociedade civil e pelo Estado. Ao desconsiderar os vínculos afetivos, as pessoas e os lugares nos quais essas crianças crescem e se desenvolvem, as organizações internacionais reproduzem o discurso que sustenta migração e o êxodo rural. Ao resistirem, os movimentos sociais lutam para que os direitos das crianças sejam garantidos independentemente do local onde elas vivam.

(d) Educação Não-Formal:

A educação não-formal é objeto de estudo de Bendrath (2014) no qual analisa as proposições presentes nos relatórios oficiais da UNESCO para esta modalidade de ensino em perspectiva de educação comparada. Assim sendo, o autor afirma que a educação não-formal é percebida como um modelo diferenciado de educação que está associada ao conceito de “educação ao longo da vida”. Dada sua flexibilidade, ela se adequa as exigências postas pelas crises do capitalismo, uma vez que o escopo que orienta o processo formativo tende a se adaptar ao panorama econômico de cada país, concretizando-se em respostas ágeis a problemas emergenciais em termos de políticas públicas para educação. Preocupações relativas às políticas de educação não-formal tendem a concentrar-se, prioritariamente, no cumprimento de metas estabelecidas em acordos internacionais para grandes áreas de defasagem do Estado – educação, saúde e geração de renda. Neste cenário, os organismos internacionais, em particular, a UNESCO, são agentes legítimos na proposição de modelagens em educação não-formal, seja por meio da viabilidade financeira, seja por meio da expertise técnica e ideias que norteiam o mandato e a atuação do organismo internacional.

(e) Educação no Brasil:

A maior parte dos estudos sobre educação no Brasil apresentam caráter generalista e descritivo, por não analisarem políticas educacionais específicas e, sim o contexto nacional e internacional em que são produzidas. Grosso modo, analisam as interações e dinâmicas entre os atores nacionais e internacionais e, em particular, como as políticas, as estratégias, as práticas e os valores das instituições internacionais se manifestam na educação básica pública

no Brasil. Os dois sujeitos de análise das pesquisas são o Banco Mundial e o BID, no intervalo temporal de 1985 e 2013.

Silva (1999) em sua tese de doutorado defende que as ações do Banco Mundial para áreas sociais e, em particular, para as políticas educacionais no Brasil, são sustentadas pela premissa da intervenção supranacional associadas ao consentimento do governo federal e das elites políticas dirigentes nacionais. Ao analisar o processo de abertura democrática brasileira no contexto da adoção de política de Estado mínimo, entende que as definições do Banco Mundial para educação vão em direção à implementação de políticas públicas contencionistas, redistributivas e reformistas, segundo a lógica das leis de livre mercado. Para autora, o impacto das intervenções supranacionais pode ser percebido por meio da redução de direitos e princípios democráticos efetuados na legislação educacional, nas regulamentações complementares e no redirecionamento dos recursos financeiros. Desta forma, o Banco Mundial ao promover cooperação técnica e financeira, condiciona a condução das políticas macroeconômicas que, por sua vez, promovem contenções e cortes aos direitos sociais e educacionais.

Cunha (2013), ao verificar a influência do texto constitucional e das organizações internacionais no processo de desenvolvimento da educação básica no Brasil, assevera que as determinações constitucionais e as leis específicas para educação não foram suficientes para mobilizar o setor público para sua efetivação. Portanto, a ação das organizações internacionais se torna necessária. Entretanto, como a educação tem importância substancial para manutenção da supremacia do Estado, não poderia ser conduzida segundo os projetos que cuidam dos interesses de organizações supranacionais.

Na mesma linha de pensamento, Maso (2011) afirma que as políticas do Banco Mundial para educação associam desenvolvimento humano ao crescimento econômico e necessidade de reforma do Estado. Neste cenário, a educação ganha centralidade estratégica ao compreendê-la enquanto instrumento para alívio ou redução da pobreza. Apesar da sustentação deste argumento, a priorização dos investimentos do Banco Mundial no Brasil sinaliza para outra direção: financiamentos para bens passivos em detrimento de recursos humanos e capacitação para autonomia. Por mais contraditório que possa demonstrar ser, os valores e práticas que sustentam os projetos de financiamento e cooperação para educação são formas de legitimar o discurso do Banco Mundial em contexto mundial, uma vez que na década de 1990 o Brasil era um de seus principais mutuários.

Por sua vez, Melo (2012) traz novos elementos para análise da atuação do Banco Mundial no Brasil e no mundo que coadunam com a defesa dos argumentos dos demais autores

citados. Para a autora, o Banco Mundial possui alta capacidade de reinvenção, sobretudo pela sua capacidade de reestruturar suas práticas e discursos. Em particular, meados da década de 1990, percebe-se ampliação do menu de políticas educacionais e alguma convergência entre os organismos multilaterais em prol da agenda global para educação, com o Banco Mundial em uma posição privilegiada, muito em razão dos aportes financeiros realizados em projetos e programas. Por mais que haja convergência entre as posições e crenças do Banco Mundial e do governo brasileiro – em particular de sua elite intelectual –, essas relações são permeadas por assimetrias de poder, demarcando uma visão de ingerência, persuasão e aplicação de instrumentos de coerção relativos ao *modus operandi* do Banco Mundial.

Ao se deter à análise dos projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil sobre a égide do programa *Education for All*, Bernussi (2013) constata que a maior parte dos projetos são executados nos estados do Norte e Nordeste brasileiro em áreas rurais e/ou afastadas dos centros urbanos e estão orientados à busca da promoção da educação de qualidade. De modo geral, os financiamentos são destinados à construção de escolas, compra de material mobiliário, livros didáticos e capacitação de professores e diretores. A autora pondera que, apesar dos objetivos do *Education for All* também contemplarem a promoção da igualdade de gênero na educação primária e secundária e promoção da educação de jovens e adultos, a análise dos projetos demonstra a falta de comprometimento com estes objetivos.

Entre os trabalhos que analisam o contexto geral da educação no Brasil, apenas Deitos (2005) estuda-o a partir de outra organização internacional: o BID. O autor, ao investigar a forma como as reformas educacionais foram empreendidas no Brasil na década de 1990, estuda as diretrizes propagadas pelo BID para o ensino médio e profissional. Para esta instituição, as reformas educacionais são fundamentais para o processo de desenvolvimento, contribuindo para adoção de estratégias que priorizem a qualificação de trabalhadores, o acesso ao emprego e o alívio da pobreza. Apesar disso, o BID ao impor condicionalidades financeiras e políticas para o financiamento externo das reformas, ignorou as particularidades do mercado de trabalho e das formas de acumulação capitalista no Brasil. Por fim, Deitos (2005) conclui que os programas educacionais para ensino médio e profissional implementados com financiamento externo do BID nas décadas de 1990 e 2000 contribuíram para o endividamento externo brasileiro, contradizendo os postulados econômicos e sociais dos organismos internacionais.

(f) Educação Superior:

As análises desenvolvidas sobre a adoção de recomendações das organizações internacionais para a Educação Superior no Brasil são realizadas a partir dos postulados do

Banco Mundial e do MERCOSUL Educacional. Em linhas gerais, as instituições internacionais apregoam sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento nacional, para o reforço de princípios de cidadania e para a socialização do conhecimento. Contudo, ao defenderem a redução da participação governamental, fortalecem o discurso da mercantilização e da privatização do ensino superior.

Lima (2004) e Montarroyos (2012) convergem na visão de que as políticas de educação superior do Banco Mundial contribuem para ampliação e intensificação de um quadro político e econômico de dependência e subdesenvolvimento. Tal condição favorece a perda da competitividade internacional brasileira, tornando-se uma ameaça à soberania nacional. Além dessas ponderações, consideram que, por mais que o Banco Mundial proponha a educação superior como uma alternativa viável para reversão do quadro de exclusão e pobreza, suas diretrizes convergem para prevalência dos interesses e relações de poder assimétricas entre potências hegemônicas e países periféricos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico. Ademais, ao analisar a proliferação de cursos superiores em instituições privadas no Brasil a partir da década de 1990, Lima (2004) conclui que, ao seguir as recomendações de flexibilização da regulamentação do ensino superior, os gestores nacionais da educação cedem ao controle externo e permitem que a educação superior se torne cada vez mais um bem privado de pouca qualidade.

As considerações de Bernardo (2015) sobre o MERCOSUL Educacional vão em direção à compreensão do processo de integração regional na América do Sul para além de questões viés econômico. Ao analisar a transferência e a difusão de princípios, programas e ações de política pública para o ensino superior, a autora conclui que as decisões mercosulinas, por não serem impositivas, fazem com que o bloco regional seja um espaço de discussão e síntese de ações e programas e contribuem para a disseminação dessas políticas aos países-membros por meio da harmonização legislativa. À guisa de exemplificação, Bernardo (2015) discorre sobre o protagonismo argentino na elaboração de propostas para mobilidade internacional discente e sobre a liderança brasileira nas iniciativas de mobilidade docente e formação de recursos humanos na pós-graduação, ressaltando os mecanismos que são utilizados pela instituição e pelo corpo técnico dos países-membros no processo de cooperação e transferência internacional de políticas públicas educacionais. Por fim, pontua que o setor educacional do MERCOSUL, ao pretender ser mais que um espaço educacional comum, busca promover a mobilidade, o intercâmbio, a formação de identidade e a cidadania regional.

(g) Espaço Escolar:

O espaço escolar é estudado por Santos (2014) a partir das proposições educacionais e valores ideológicos difundidos pela UNESCO no Brasil por meio do “Programa Escolas Associadas” (PEA-UNESCO). O autor entende que, no conteúdo e na forma, a UNESCO vem exercendo a função de elaborar e difundir um modelo pedagógico que cimenta as orientações de políticas públicas educacionais dos demais organismos multilaterais. Portanto, o PEA-UNESCO afirma-se enquanto um “intelectual orgânico” ao contribuir de forma significativa para conformar as classes trabalhadoras aos valores requeridos pelo sistema capitalista, ou seja, uma educação ao longo da vida orientada para as exigências impostas pelo mercado de trabalho. Apesar das ponderações apresentadas por Santos (2014), não se pode afirmar com exatidão o que se entende por espaço escolar, tendo em vista as diretrizes da UNESCO. Quando menciona o termo, associa-o à infraestrutura física básica de uma escola – laboratórios de informática e ciências, biblioteca, jardins e hortas, espaços para recreação e atividades físicas – e inovações educacionais.

Em 2013, apenas 320 escolas brasileiras estavam associadas ao programa, sendo em sua grande maioria escolas privadas. Atribui-se o número reduzido de escolas públicas participantes do programa à falta de autonomia decisória frente à organização burocrática das redes de ensino. E no caso das escolas públicas associadas ao programa, as ações normalmente são desenvolvidas por voluntários individuais, empresas parceiras ou ONGs e assumem responsabilidades de competência do Estado, tais como manutenção, ampliação ou adequação de infraestrutura. Assim, para Santos (2014), por mais que a rede de escolas formadas pelo PEA-UNESCO estejam orientadas para promoção da educação de qualidade em prol da paz, da liberdade, da justiça e do desenvolvimento humano sustentável, suas ações apresentam caráter assistencialista e compensatório.

(h) Formação e Trabalho Docente:

As teses e dissertações que estudam as recomendações para a formação e o trabalho docente, analisam e avaliam suas proposições a partir das diretrizes de três organismos internacionais: o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE. Em suas considerações, os autores buscam estabelecer vinculações entre as propostas internacionais e as políticas públicas brasileiras direcionadas aos profissionais da educação. Grosso modo, as propostas das organizações internacionais são sustentadas pela racionalidade econômica e incentivam a competitividade e a produtividade do trabalho docente e apresentam preferência de

financiamento de projetos que contemplem a formação continuada em detrimento da formação inicial dos professores e educadores.

Souza (1999) e Paz (2007) ao avaliarem as recomendações do Banco Mundial para formação e trabalho docente, desenvolvem suas pesquisas a partir de estudos de caso. Enquanto Souza (1999) busca compreender o impacto das reformas educacionais no trabalho docente por meio da compreensão que os professores da rede estadual de São Paulo possuem sobre as concepções de política educacional formuladas pelo Banco Mundial, Paz (2007) correlaciona o modelo e as orientações difundidas pelo Banco Mundial para formação de professor às práticas reproduzidas em um curso de formação de professores no estado do Tocantins.

Os principais achados de pesquisa de Souza (1999) levam-na a considerar que, apesar da resignação e do ressentimento, os professores não aderem completamente às reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. Pelo contrário, em suas práticas buscam ressignificar o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitarem aos alunos uma formação que lhes garanta condições de resolverem problemas que a vida lhes impõe, para além de questões relacionadas às condições mínimas para competitividade e produtividade no mercado de trabalho. Por seu turno, Paz (2007) confirma sua hipótese inicial ao entender que a estruturação do curso de formação de professores no Tocantins atendia às orientações do Banco Mundial, sendo um curso de curta duração e em serviço, baseado na instrumentalização técnica do professor. Para a autora, tal modelo apresenta fortes apelos ao neoliberalismo e contribui para a perpetuação de um "modelo educacional do conformismo".

Decker (2015) ao examinar e avaliar a concepção de educação difundida pelo Banco Mundial e suas orientações para formação docente tendo por horizonte de análise seu projeto político-pedagógico para América Latina e Caribe, pondera que as diretrizes desta instituição financeira internacional estão orientadas a corresponder expectativas e interesses de países capitalistas hegemônicos, uma vez que estes são seus principais investidores. Entende que seus postulados buscam reforçar a manutenção da hegemonia burguesa, a divisão internacional do trabalho e as relações de exploração do capital sobre o trabalho. Neste sentido, as iniciativas do Banco Mundial em defesa do conceito de “educação ao longo da vida” promovem a “eterna obsolescência humana” e seu reflexo para formação de professores reforça a concepção da sala de aula enquanto um ambiente de treinamento de professores. Por fim, conclui que a tradução das recomendações do Banco Mundial em políticas educacionais acentua o ataque à escola e à educação pública e defende a necessidade de criar formas de resistência e luta contra uma qualificação subordinada às leis de mercado.

Ao promover estudo sobre as contribuições da UNESCO para formação de professores no Brasil a partir dos relatórios e demais publicações complementares produzidas pela instituição durante os anos de 1945 e 1990, Gomide (2012) estabelece três grandes periodizações, destacando os principais temas abordados: (1) formação de professores, ensino primário e consolidação dos princípios educacionais da UNESCO (1945-1959); (2) condição docente, desenvolvimento e segurança nacional (1960-1970); (3) tecnicismo, produtivismo e reforma educacional (1971-1990). Nos três momentos a autora buscou refletir, em paralelo, os acontecimentos internacionais frente à conjuntura política brasileira, relacionando as recomendações da UNESCO às políticas públicas em educação. Além dessas ponderações, atesta que alguns intelectuais brasileiros – dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho – contribuíram para o desenvolvimento dos paradigmas e das diretrizes de política educacional da UNESCO, fazendo com que as concepções do pensamento educacional brasileiro coincidissem com as disposições internacionais desta agência internacional. Ao final, conclui que a UNESCO elaborou, consolidou ou alterou seu pensamento visando adaptá-lo aos diferentes contextos e tempos históricos.

Silva (2015) e Oliveira (2018) analisam as políticas para formação e trabalho docente a partir das disposições previstas nos relatórios da OCDE. Ao avaliar como a organização internacional entende o conceito de inovação no trabalho docente, Silva (2015) pondera que tal concepção está amparada pela retórica neoliberal, sendo compreendida como uma maneira de impor ao professor um conjunto pré-definido de normas e práticas profissionais, gerando, em algumas situações, a sensação de permanente incapacidade e a necessidade de constante formação. De acordo com o autor, a OCDE prega que os “professores inovadores” são capazes de formar mão de obra inovadora e consumidores capazes de reconhecer e valorizar um produto ou serviço inovador, instrumentalizando o papel da educação na formação do indivíduo. No caso brasileiro, Silva (2015) acredita que o PNE atende os parâmetros de inovação na educação estipulados pela OCDE ao propor relações entre ensino, aprendizagem, trabalho e conhecimento.

Oliveira (2018) ao analisar os princípios do projeto “professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006) da OCDE parte da concepção de que a valorização do trabalho docente pode ser percebida em duas escalas: em menor escala, em ambiente escolar por meio da valorização do trabalho pedagógico pela comunidade escolar e, em maior escala, pelos valores construídos pelos organismos internacionais e forças e grupos nacionais. No caso da OCDE, a valorização docente está associada a ganhos exclusivamente econômicos atrelados à produtividade e à flexibilidade. Assim entende que, em termos de

políticas públicas, esse tipo de visão de mundo interfere na prática do professor em sala de aula, ao incidir diretamente na formação inicial e continuada, no piso salarial, no plano de carreira e nas condições de trabalho.

(i) Gestão Democrática da Educação:

O trabalho desenvolvido por Baptiste (2015) sobre gestão democrática da educação leva em consideração, por meio de uma análise comparativa em contexto latino-americano e caribenho, as concepções da UNESCO e da UNICEF para a temática em estudo. De acordo com o autor, os discursos das organizações internacionais para gestão democrática são sustentados pelos princípios da melhoria da qualidade da educação, pela erradicação da miséria extrema na região e pela mobilidade social oportunizada pelo acesso aos saberes e conhecimentos científicos. Ademais, suas orientações e recomendações são voltadas para participação social, democratização e equidade social na gestão escolar. Entretanto, Baptiste (2015) constata que as recomendações estão amparadas e incorporam os anseios dos setores produtivos de orientação política neoliberal, fazendo com que as decisões sobre a educação sejam frutos de consensos gerados por meio de “parcerias”. Assim sendo, as disposições neoliberais tendem a produzir efeitos na educação ao incentivar políticas de privatização, homogeneização das práticas educativas e formação escolar orientada para inserção profissional. Para o autor, a saída proposta vai em direção ao desenvolvimento de ações voltadas a promover a formação humana integral e, no contexto escolar, condutas que também valorizem a descentralização e autonomia na gestão.

(j) Modernização e Planos Educacionais:

Questões relacionadas à modernização em política educacional e aos planos educacionais são discutidas tendo por referência as considerações construídas coletivamente entre os países-membros do MERCOSUL na dissertação de Goin (2008) e as referências internacionais da agência estadunidense para o desenvolvimento – USAID – no trabalho de Gaio (2008), ambos estudos em perspectiva histórica.

Ao analisar de qual maneira as propostas e as estratégias trazidas pelos planos educacionais dos países mercosulinos e como essas discussões vêm sendo conduzidas na América do Sul, Goin (2008) pondera que a educação em perspectiva regional tem sido encarada enquanto um fator estratégico para o desenvolvimento social e econômico, bem como para o processo de fortalecimento da integração regional e inserção internacional dos países que compõem o bloco. Além dessas questões, a autora enfatiza que nos planos educacionais há

fortes recomendações para que os países harmonizem seus sistemas educativos, incentivem a aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL – português e espanhol – e criem condições para mobilidade estudantil e intercâmbio de docentes. Entretanto, a autora assevera que, sobremaneira, as atitudes, os valores, os conhecimentos e as práticas apregoadas pelo bloco se limitam a criar condições para adequação de profissionais à competitividade mundial, colocando em posição nitidamente inferior questões de cunho social. Portanto, conclui que a lógica educacional do MERCOSUL carece de função social crítica e emancipatória da educação, propiciando a compreensão crítica da totalidade e das relações sociais.

Ao estudar as políticas de cooperação na área da educação provenientes da agência de desenvolvimento estadunidense, Gaio (2008) discorre sobre o conceito de modernização educacional da USAID e sua aplicação nas políticas públicas de educação brasileiras entre os anos de 1963 e 1971. Primeiramente o autor descreve que as ações estadunidenses são frutos de um programa – Aliança para o Progresso do Brasil – que buscava modernizar vários setores estratégicos brasileiros. Na educação, sua finalidade consistia na implementação de técnicas administrativas que visavam quantificar e aprimorar a produtividade educacional, orientada pelas premissas da teoria do capital humano. Para o autor, o possível sucesso destas iniciativas pode ser associado aos interesses da elite brasileira frente às políticas educacionais do MEC que sustentava a estrutura modernizante-conservadora do poder político civil-militar, ou seja, lideranças políticas que buscava corresponder expectativas não circunscritas ao setor educacional propriamente dito. Por fim, Gaio (2008) conclui que a modernização da educação brasileira, ao contrário do que se esperava, aprofundou a dependência externa, uma vez que estava alicerçada por diversos fatores condicionantes, dentre eles, o pagamento da dívida proveniente dos empréstimos assumidos.

(k) Mundialização da Educação:

No que concerne ao processo de mundialização da educação, Melo (2003) associa-o às políticas de reforma do Estado e a reestruturação produtiva que ocorreram na América Latina e Caribe a partir dos anos de 1990 e que demarcaram uma nova fase de internacionalização e acumulação capitalista para a região. De acordo com a autora, a mundialização da educação está sustentada na hegemonia norte-americana, sendo instrumentalizada pelos discursos e práticas das instituições financeiras internacionais, em especial, pelo Banco Mundial. Neste contexto, analisa a atuação destas instituições e seus projetos de sociedade e educação em dois países: Brasil e Venezuela.

Para Melo (2003), em ambos os países as premissas neoliberais de mundialização do capital propagadas pelas instituições financeiras internacionais corroboram para o desmonte da educação pública, que passa a ter caráter assistencialista, compensatório e orientada para inserção no mercado de trabalho. Tais iniciativas foram propagadas por meio do programa “Educação para Todos”, cujos principais objetivos consistem em reduzir a pobreza e fomentar o crescimento econômico.

Guardada as devidas particularidades de cada país, Melo (2003) afirma que as diretrizes da agenda neoliberal para educação se consolidam nos planos e legislações educacionais: no Brasil, por meio do “Plano Nacional da Educação” e da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (1996); na Venezuela através do “Plano Decenal de Educação” (1993). Assim sendo, a autora conclui que a manifestação da agenda global nas políticas públicas nacionais marca um momento de mudança no financiamento do sistema educacional, no contexto curricular e nas formas de gestão, que por sua vez, acarretam a restrição ao acesso à educação de qualidade e no aprofundamento das disparidades sociais.

(I) Parcerias Público-Privadas e Privatização da Educação:

As pesquisas que buscam refletir sobre o estabelecimento de parcerias público-privadas e privatização da educação realizam-na em perspectiva de educação comparada. Silva (2015a) ponderam que as parcerias público-privadas se apresentam como estrutura ideal de garantia de universalidade, pelo financiamento público e pela qualidade garantida pelo *know-how* privado. Para a autora, quando as instituições internacionais defendem a implementação deste modelo, sustentam sua argumentação a partir da afirmação de que este tipo de arranjo pode entregar melhores resultados por trabalhar de acordo com a lógica da performatividade, competitividade e da inovação.

Por sua vez, Sampaio (2017) ao analisar o documento “Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação” do Banco Mundial percebe uma tácita naturalização da privatização dos setores públicos. Para a educação, em particular, o documento sugere a compra de sistemas de ensino pelas redes públicas, a contratação de instituições privadas para elaboração de políticas educacionais. Ademais, ao recomendar as estratégias de financiamento por resultados, que se seria realizado por meio de avaliações de aprendizagem, se contradizem no tocante ao primado da “educação para todos”.

A partir do levantamento do estado da arte, concluímos que a maior parte dos estudos que consideram a atuação das instituições internacionais na educação analisam o cenário

nacional ou internacional da década de 1990 e, portanto, são pesquisas que apresentam caráter marcadamente histórico. Por sua vez, associam as atividades desenvolvidas pelas instituições internacionais aos postulados e políticas neoliberais implementados nos países em desenvolvimento em um cenário de globalização econômica, o que, de certa maneira, justifica o interesse particular em entender e analisar as diretrizes e recomendações do Banco Mundial, enquanto agência-líder na condução dessas iniciativas. Além disso, percebe-se que as principais categorias utilizadas para o desenvolvimento das análises são: (a) racionalidade econômica; (b) competitividade; (c) produtividade e; (d) flexibilidade, o que demonstra a predominância do viés economicista que sustenta o argumento da educação enquanto capital humano. Majoritariamente, entendem que as recomendações desses organismos contribuem para o atendimento dos interesses da elite brasileira ao promover políticas que convergem esforços para o desmonte e privatização da educação pública brasileira. Neste sentido, ao contribuir na construção das agendas de políticas educacionais no Brasil, as organizações internacionais acabam por instrumentalizar o papel da educação ao associá-la, única e exclusivamente, à formação para o trabalho, para o acesso ao emprego e para o alívio da pobreza.

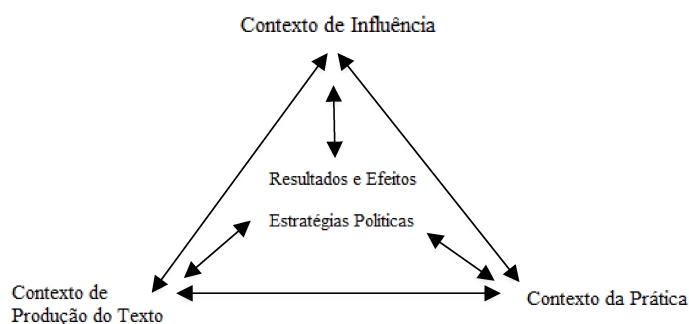
Na mesma direção, notamos que nenhum dos trabalhos analisados levam em consideração as recomendações das instituições internacionais para o currículo escolar e seus reflexos no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento do campo científico ao propor uma análise sobre a interação de um organismo internacional, a UNESCO, no desenvolvimento de políticas curriculares a partir das atividades da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para este fim, as próximas subseções darão o suporte teórico necessário para compreensão de nosso objeto de estudo que será desenvolvido com maior atenção na quarta seção ao (a) descrever os contextos e arenas a partir do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball, categorias úteis para subsidiar a análise do estudo de caso e ao (b) promover discussões sobre o currículo e a suas teorias, de modo a compreender o desenvolvimento teórico deste campo de pesquisas no Brasil e suas tendências a partir do currículo da cidade de São Paulo. Por fim, salientamos que dedicamos uma seção à parte para compreensão do papel exercido pela UNESCO, com particular atenção para as recomendações educacionais.

2.2. Contextos e arenas no “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball

As formulações iniciais que contribuíram para a construção dos conceitos que sustentam a abordagem do “ciclo de políticas” datam dos anos finais da década de 1980, sendo desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores ingleses liderados por Stephen Ball. Neste primeiro momento, seus esforços de pesquisas estavam orientados a compreender o cenário e os desdobramentos da implementação de políticas curriculares no Reino Unido e no País de Gales. Desde então, seus desenvolvimentos teóricos têm sido utilizados por diversos pesquisadores ao redor do mundo que buscam compreender e analisar políticas públicas educacionais (MAINARDES, 2006).

O “ciclo de políticas” é composto por cinco contextos inter-relacionados, sendo eles: (a) o contexto de influência; (b) o contexto de produção do texto; (c) o contexto da prática; (d) o contexto dos resultados e efeitos e; (e) o contexto da estratégia política. De acordo com Ball e Bowe (1992), o ciclo de políticas é contínuo, dinâmico e flexível, não apresentando dimensão temporal, sequencial e/ou linearidade pré-estabelecidas, o que permite a realização de análises críticas e contextualizadas de programas e políticas educacionais, desde a formulação, passando pela implementação, na prática, até seus resultados (Figura 2). Ademais, ressaltam que, para cada um destes cinco contextos há arenas, lugares e grupos de interesses que interagem e disputam por espaço e poder entre si.

Figura 2 – Contextos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992)



Fonte: elaboração própria com base em Ball e Bowe (1992)

O *contexto de influência* é o ambiente no qual as finalidades da educação são definidas em meio a interação e disputa de interesses entre diferentes grupos políticos ou sociais. Assim sendo, por mais que se entenda que o ciclo de políticas não seja unidirecional, é nesta arena que “as políticas públicas normalmente se iniciam e, [onde] os discursos políticos são

construídos (BALL; BOWE, 1992, p. 19). É também nesse momento que os conceitos são hegemonizados e adquirem legitimidade, formando a base do discurso que sustenta determinada política e suas intervenções.

As influências que ocorrem durante o processo de elaboração de determinadas políticas podem apresentar natureza interna ou externa aos sistemas nacionais, simultaneamente. Normalmente, os atores que compreendem os agentes de natureza interna são os partidos políticos, as esferas de governo, as mídias e redes sociais, os grupos privados, organizações da sociedade civil e as comunidades disciplinares e epistêmicas. Já os atores externos, são representados por Estados-nacionais, agências multilaterais e organizações não-governamentais internacionais. Segundo Mainardes (2006), as influências externas podem ocorrer de duas maneiras: (a) por meio do fluxo internacional de ideias ou; (b) por meio do “patrocínio de soluções” recomendadas e oferecidas por organismos internacionais. Para o autor, as recomendações externas ao serem adotadas passam por um processo de recontextualização e reinterpretação, condição que demonstra que as interações dialéticas entre o global e o local não se dão, exclusivamente, a partir de mera transposição ou transferência de políticas.

Por sua vez, o *contexto de produção de texto* é o momento no qual a política se torna evidente por meio da confecção dos textos legais e documentos oficiais que se utilizam de linguagem adequada ao interesse do público mais geral, visando ampliar sua popularização e aplicação. O texto político, fruto do trabalho coletivo e da disputa e acordos entre grupos políticos para controlar as representações da política, tende a ser genérico, pouco claro e, em algumas circunstâncias, idealista. Essa condição do texto também é produto da troca constante de “sujeitos autores” durante seu processo de elaboração e da hibridização, ao buscar costurar diversos retalhos ou enxertos nas incursões entre recontextualizações e reinterpretações (LOPES; MACEDO, 2011). Apesar dessas limitações materiais, os textos políticos apresentam consequências reais, vivenciadas no contexto da prática.

O *contexto da prática* é a *lócus* onde as “consequências reais dos textos são experienciadas, (...) arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BALL; BOWE, 1992, p. 21). Para Lopes e Macedo (2011), as transposições do contexto de produção de texto para o contexto da prática não são lineares. Deste modo, os praticantes das políticas educacionais trazem consigo histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos, mudando e transformando significativamente a política original, contribuindo para a “pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, p. 53). Ademais, os atores envolvidos neste contexto – em especial,

professores e membros das equipes escolares – não são meros “implementadores das políticas”, pelo contrário possuem controle de todo o processo. Ball (*apud* MAINARDES, 2018) exemplifica essa situação ao comparar uma sala de aula ao palco teatral. Para o autor, os praticantes da política ao “atuarem” a partir de um texto previamente existente, podem apresentá-lo ou representá-lo de diferentes maneiras.

(...) a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada na noção de implementação. (...) [propomos] substituir isso com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto (MAINARDES, 2018, p. 5).

Ao ser considerado um processo criativo, a atuação dos praticantes da política se faz a partir de dois processos prévios: (a) a interpretação e; (b) a tradução. Enquanto a interpretação é um processo de busca pela compreensão da política, a tradução é um processo produtivo que visa criar estratégias para colocar uma política em ação. Deste modo, ao “atuarem” sobre a política, seus praticantes realizam uma “decodificação” haja vista a complexidade do texto político, possibilitando a criação de um “espaço de voo livre” entre a política e a prática, por mais que sofram constrangimentos sistêmicos (MAINARDES, 2018).

Os últimos dois contextos – contexto dos resultados e efeitos e contextos da estratégia política – interagem de forma contínua e simultânea com os demais contextos apresentados acima (Figura 2).

O *contexto dos resultados e efeitos* ao se preocupar com os graus de justiça, igualdade e liberdade individual propiciados por determinada política e prática, não se limita a compreender os resultados das políticas, mas os efeitos e impactos sociais que elas proporcionam, com especial atenção à redução ou ampliação das desigualdades preexistentes. Para tanto, Ball entende ser necessário a realização de pesquisas e análises que considerem os efeitos específicos de determinada política e prática, considerando também seu impacto e implicações gerais e sua interface com outras políticas setoriais, com o uso de metodologias que não negligenciem ou secundarizem informações e dados relevantes para a compreensão uma compreensão holística da política e prática em análise.

O *contexto de estratégia política* consiste na “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2018, p.4). Deste modo, as percepções dos atores acerca do contexto da estratégia política são basilares para sustentação do discurso

hegemônico a ser produzido e legitimado nas arenas de disputa política do contexto de influência.

Considerando as interrelações entre o currículo escolar – tema central da subseção seguinte – e suas interfaces com o ciclo de políticas, Ball salienta sobre a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar, para além das análises estruturais desenvolvidas pelos enfoques de base estritamente economicista, interacionista ou fenomenológico. O autor entende que o conhecimento, as disciplinas e o currículo escolar, ao serem compreendidas como desdobramentos ou estarem relacionado ao conceito mais geral de política educacional, são “produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 250). Neste sentido, para além do controle estatal de tais processos e práticas, Ball sustenta a argumentação de que os sistemas e unidades escolares devam ter autonomia para seleção e organização do conhecimento escolar, facultando a possibilidade de mudança ou estabilidade curricular.

Na compreensão de Ball, qualquer teoria de política educacional ou curricular que se preze não deve se limitar ao controle estatal¹². “As abordagens estatocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 252). Portanto, a proposta oferecida pelo ciclo de políticas é superar a noção de política como o que concerne às práticas convencionais da política institucionalizadas nos governos. Nesta mesma direção, Verger (2019) entende que os processos de globalização e internacionalização fazem com que as políticas educacionais apresentem caráter global e outros atores, para além dos Estados e suas burocracias, se tornem autoridades na produção de discursos e soluções por meio de políticas.

(...) esses tipos de atores tendem a moldar as preferências dos Estados para várias opções de políticas, ou ajudar os Estados a identificarem os interesses e posicionar-se em relação a certas questões políticas, sobretudo em momentos de incerteza. (...) esses novos atores estão se tornando parte integrante das

¹² As críticas tecidas à abordagem do ciclo de políticas de Ball sugerem a necessidade de estabelecer uma compreensão mais sofisticada sobre as teorias e conceitos de Estado. Entretanto, concordamos com Mainardes (2006, 2018) ao afirmar que a proposta de Stephen Ball busca superar as lacunas deixadas pela perspectiva neomarxista (centrada no Estado) e pela perspectiva pluralista (com ênfase em questões mais amplas e generalistas, tais como resistências, erros, oposição e pragmatismo).

formas emergentes de governança global e contam com a capacidade crescente para enquadrar políticas globais (VERGER, 2019, p. 8).

Tal visão de mundo aproxima Ball (1994) e Verger (2019) da concepção de Estado difundida pelos teóricos neopluralistas que, ao tratarem de questões relacionadas ao poder, seu controle e suas representações, entendem que o processo de criação de políticas públicas é estabelecido por meio da interação assimétrica entre diferentes atores – nacionais e internacionais. As pressões de diversos atores fazem que o a concepção e atuação tradicional de Estado seja revisada, de modo incorporar causas e efeitos de “dentro para fora, acima, abaixo e através das fronteiras do Estado” (BURTON, 2014, p. 325). É a partir das visões e percepções apresentadas acima que abordaremos nosso objeto de estudo na quarta seção deste trabalho, conforme anteriormente mencionado.

2.3. Currículo e suas teorias: tendências brasileiras

Questões relacionadas ao currículo escolar têm se tornado frequente objeto de atenção de diversos segmentos sociais, fazendo com que o debate sobre as intencionalidades formativas em ambientes escolares ganhe destaque na agenda de política educacional de diversos países ao buscarem refletir sobre concepções de sociedade, cultura e educação (MOREIRA; CANDAU, 2007). Neste sentido, a partir de sua introdução no campo pedagógico e científico, o termo “currículo” cunhou vários significados, sendo utilizado para descrever e analisar, desde os efeitos e resultados alcançados na e pela escola por meio da “definição de objetivos de aprendizagem e seleção, organização e avaliação de conteúdos” ou até mesmo ao compreendê-lo enquanto um artefato cultural ao possibilitar “constituir identidades e subjetividades” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82).

Neste sentido, Veiga-Neto (1999, p. 60) entende que os desenvolvimentos teóricos a partir do currículo podem adotar uma posição interna ou externa em relação ao lugar em que o currículo acontece: a escola. Nas proposições a partir da posição interna, a sala de aula é vista como uma “caixa preta” e o que interessa avaliar são as entradas e saídas e não, necessariamente, o que acontece dentro da “maquinaria escolar”. Em contrapartida, as concepções de currículo a partir das posições externas buscam desmontar a “caixa preta” e entendê-lo num contexto mais amplo, considerando aspectos históricos, econômicos, culturais, políticos, antropológicos, psicológicos, dentre outros. Desta forma, na proposição de Veiga-Neto (1999), as concepções curriculares tradicionais, tecnicistas e positivistas se aproximam

da posição interna, enquanto na posição externa estariam as teorias que compõem as concepções críticas e pós-críticas de currículo.

Para Silva (2017) as concepções tradicionais de currículo estão associadas à ideia de currículo enquanto “programa de aprendizagem”. O currículo é compreendido como um documento de “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2017, p. 12). Desta forma, as primeiras teorias do currículo foram desenvolvidas nos Estados Unidos na década de 1920 e tinham por finalidade institucionalizar a educação de massas para o exercício de atividades laborais nas indústrias a partir da abordagem do gerencialismo científico (YOUNG, 2014).

Enquanto os desenvolvimentos teóricos clássicos restringiam-se a atividade técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas ao começarem a reorientar os estudos da área, incorporam questões relacionadas às desigualdades e injustiças sociais provocadas pela forma como os processos de ensino-aprendizagem eram operacionalizados. Para os curriculistas críticos, “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitissem compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2017, p. 30). Dessa forma, entre as décadas de 1960 e 1980, os estudos críticos do currículo desenvolveram-se considerando conceitos tais como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, poder, relações sociais de produção e resistência, sendo muitas vezes associado aos aportes teóricos neomarxistas críticos e pós-marxistas, bem como os postulados propostos pelos sociólogos da educação de origens anglo-saxônica e francesa (YOUNG, 2014).

A partir dos anos 1990 e com mais expressividade nos anos 2000, novas orientações teóricas são propostas para o campo do currículo. Aglutinadas na classificação de “teorias pós-críticas de currículo”, suas orientações de estudo partem da apropriação de conceitos e definições das teorias pós-estruturalistas, pós-coloniais, pós-modernas, estudos feministas e culturais, buscando estabelecer relações, conexões ou aproximações entre identidade, diferença, gênero, raça, sexualidade, cultura, multiculturalismo, decolonialidade e a organização curricular (SILVA, 2017; LOPES, 2013).

Em se tratando de estudos curriculares no Brasil, pesquisa de Macedo e Lopes (2005, p. 13) afirmam que até a década de 1980, o campo de estudos era marcado pela “transferência instrumental das teorizações americanas” com acentuada tendência ao viés funcionalista suportado pelas teorias clássicas de currículo. Com o processo de redemocratização nacional, o pensamento curricular brasileiro de vertente marxista ganha visibilidade, seja pelas proposições de Paulo Freire a partir da Pedagogia do Oprimido, seja pelas proposições de Dermeval Saviani por meio das propostas que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica. No

mesmo período, a tradução para a língua portuguesa de textos de autores europeus fez com que as teorias de matriz crítica orientassem os trabalhos de pesquisadores brasileiros a partir dos anos finais da década de 1980 e durante a década de 1990. Entretanto, neste momento a “influência não mais se fazia por processos de transferência oficiais, mas sim subsidiadas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico” (LOPES; MACEDO, 2005, p. 14). Desta forma, neste período as pesquisas da área debruçaram-se sobre

questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; [os] processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superação de dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola (LOPES; MACEDO, 2005, p. 25)

Da mesma forma que no cenário internacional, a influência dos aportes teóricos pós-críticos se faz presente no Brasil nos anos 2000. Entretanto, diferentemente de outras realidades nacionais, uma marca do movimento curricular brasileiro a partir deste período é o hibridismo, ou seja, a associação de elemento de natureza teórica crítica com objetos de análise das teorias pós-críticas (LOPES, 2013). Deste modo, as propostas curriculares no Brasil começaram a valorizar os sujeitos envolvidos no processo, não perdendo de vista a necessidade de ampliar o direito de acesso ao conhecimento por meio da educação escolar, como uma forma de se alcançar a justiça social (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Na consolidação deste movimento, uma tendência prevalecente são os estudos com o enfoque cultural do currículo. Esta abordagem dá atenção especial às práticas curriculares vivenciadas em ambientes escolares. Deste modo, para Moreira e Candau (2007, p. 18), o currículo tem por objetivo propiciar “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuam para construção da identidade dos estudantes”. A partir dessa concepção percebe-se a equalização entre os interesses sociais, econômicos e políticos mais gerais e amplos com os interesses e necessidades dos alunos dentro de uma realidade cultural escolar particular. Neste sentido,

as práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do iceberg de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131).

Ao considerar a ideia de currículo enquanto um processo que envolve diversos agentes nos mais variados contextos, Sacristán e Gómez (1998) propõem classificações para

compreensão das dimensões do currículo: (a) currículo prescrito; (b) currículo planejado; (c) currículo organizado; (d) currículo em ação; (e) currículo avaliado.

O currículo prescrito é o currículo oficial, sancionado pelas instâncias políticas e administrativas. É um documento que apresenta intencionalidades formativas genéricas e, em alguns casos, idealistas. O currículo planejado é um dos instrumentos de trabalho diário dos professores e alunos, sendo estruturado por meio de orientações didáticas gerais expressas em livros, guias, materiais didáticos e paradidáticos. Por sua vez, o currículo organizado reflete a autonomia do professor e de sua unidade escolar em realizar escolhas relacionadas ao trabalho pedagógico e ao trato do conteúdo e outras abordagens. O currículo em ação é a expressão de valor do currículo organizado e corresponde a todas as ações e atividades que preenchem o tempo e o espaço da vida escolar, momento no qual os propósitos da educação ganham concretude entre os alunos. Por fim, o currículo avaliado é aquele no qual se busca verificar se as intencionalidades formativas foram transpostas e transformadas em aprendizagem perante os alunos, possuindo grande influência sobre as demais dimensões.

Assim sendo, na quarta seção, ao entendermos o currículo enquanto um “artefato social” (FELÍCIO; POSSANI, 2013), influenciado pelas condições nas quais se desenvolve e pelos protagonistas que intervêm no processo, apresentaremos e avaliaremos o currículo oficial da Rede Municipal de Educação de São Paulo, a partir do “contexto de produção de texto” de Ball (1994), conforme descrito na subseção anterior. Nessa oportunidade, também se demonstrará de que forma a nova formulação curricular se insere dentro das tendências híbridas de currículo no Brasil, ao avaliar os pressupostos teóricos que sustentam a proposta curricular elaborada no ano de 2017 para os anos escolares correspondentes ao Ensino Fundamental.

3. A UNESCO E O MULTILATERALISMO EDUCACIONAL

Promover a educação para a paz e sustentabilidade estão entre os objetivos abrangentes da UNESCO para a educação. Desta forma, a “Educação para a Sustentabilidade” e a “Educação para a Cidadania Global” tornaram-se instrumentos importantes para o alcance destes objetivos (IBE-UNESCO,2015). E para este fim, em 2015, reafirmando os compromissos assumidos no início do milênio com o programa “Educação para Todos”, a UNESCO reitera seu papel enquanto agência-líder na implementação, monitoramento e avaliação das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) – Educação de Qualidade. Na intenção de demonstrar as áreas de atuação da UNESCO em âmbito internacional, bem como os projetos e programas em desenvolvimento no Brasil, esta seção apresenta um panorama descritivo da história da organização internacional, destacando momentos de ascendência e inflexão desde sua origem até o hodierno. Ademais, dá-se atenção especial a participação da UNESCO para a proposição de políticas curriculares no contexto latino-americano e caribenho.

3.1. UNESCO: histórico e estrutura

As primeiras iniciativas de promoção da paz, justiça, liberdade, igualdade e dignidade humana orientadas por meio da cooperação intelectual¹³ nascem com o Instituto Internacional para a Cooperação Intelectual implantado na cidade de Paris (França) em 1926, sendo o órgão técnico e executor da Comissão Técnica para Cooperação Internacional estabelecida no seio da Liga das Nações, anos após a Primeira Guerra Mundial (1914-1919) (VALDERRAMA, 1995).

Apesar de seus esforços não terem sido suficientes a ponto de criar uma ambiência internacional de paz e prosperidade entre as nações por meio da cooperação intelectual, contribuindo para não ocorrência de outras guerras, seus quatorze anos de atividade foram importantes para configuração dos trabalhos a serem realizados por sua sucessora, a UNESCO. No corpo de sua estrutura, seis grandes temas nortearam sua atuação: (a) relações universitárias; (b) relações científicas; (c) assuntos jurídicos; (d) relações literárias; (e) relações artísticas e; (f) relações para fins de propagação de informação, tal como demonstrado na tabela abaixo.

¹³ Os assuntos educacionais nas primeiras tratativas intergovernamentais são abordados de forma indireta. A recorrência do uso nomenclatura “cooperação intelectual” tanto na constituição de instituições e arranjos *ad hoc*, quanto em documentos oficiais, é um sinal de que temas relacionados à educação eram compreendidos e limitados à atuação e soberania nacional (ver mais em: VALDERRAMA, 1995).

Tabela 3 – Temas e agendas do Instituto Internacional para Cooperação Intelectual ¹⁴

Área de Atuação	Temas e Agendas de Trabalho
Relações universitárias	1) Promoção da “Conferência de Altos Estudos Internacionais” com periodicidade anual, iniciativa que buscava envidar esforços para a criação de uma federação de instituições de ensino superior, com especial atenção para temas políticos e sociais; 2) Discussão de critérios para uniformização de nomenclatura e publicações científicas nas áreas de biologia, física e química; 3) Discussões sobre fundos e recursos para financiamento da Ciência; 4) Promoção da cooperação internacional entre museus científicos nacionais.
Relações científicas	1) Desenvolvimento de pesquisas para compreensão das condicionantes da evasão escolar entre jovens e promoção de metodologias para educação de adultos; 2) Desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao uso do rádio para educação rural; 3) Desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos sistemas de ensino dos países membros; 4) Revisão dos manuais nacionais de História e Geografia.
Assuntos jurídicos	1) Criação de normas para admissão no ensino superior e para equivalência de títulos e diplomas; 2) Criação de instrumentos normativos para promoção de intercâmbios universitários de professores, estudantes e para fornecimento de bolsas de estudo; 3) Criação de normas em defesa dos direitos do trabalho intelectual.
Relações literárias	1) Criação de bibliotecas populares na Europa; 2) Discussões sobre a formação do bibliotecário; 3) Criação de um “Guia internacional de Arquivos” e de um “Repertório Internacional de Traduções”.
Relações artísticas	1) Promoção de congressos sobre cinema educativo e criação da “Revista Internacional de Cinema Educativo”, com periodicidade anual; 2) Promoção de conferências periódicas de discussão sobre obras de grandes artistas de renome internacional (escritores e pintores) e suas contribuições para manutenção da paz por meio da cultura.
Propagação de informação	1) Criação de Centros Internacionais de Documentação Universitária e Pedagógica; 2) Criação de periódicos com publicação anual com difusão internacional; 3) Criação de repositório de filmes e gravações com finalidades educacionais.

Fonte: elaboração do autor, baseado em Valderrama (1995) e Singh (2011)

As atividades do Instituto Internacional para Cooperação Intelectual se dão por encerradas meses após o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Não obstante a dissolução da estrutura internacional que sustentava as iniciativas em cooperação intelectual, Ministros da Educação de alguns países europeus se reuniam periodicamente para discutir questões relacionadas à educação e à cultura em um cenário pós-conflito. A partir destas conversações propuseram às Nações Unidas, criada no ano de 1945, um novo organismo internacional para educação, ciência e cultura que exerceria influência mais forte e extensa, com participação e atuação dos Estados-membros, organizações não-governamentais

¹⁴ Invariavelmente, é possível perceber que os temas e atividades das áreas de atuação possuem convergência e sinergia entre si e, em alguns casos, se sobrepõem. Na tabela acima optou-se por citar apenas as ações que correspondem ao *core* de cada área de atuação.

internacionais e sociedade civil organizada e estrutura tripartite, composta por uma Conferência Geral, um Conselho Executivo e uma Secretaria (VALDERRAMA, 1995; SINGH, 2011).

De acordo com o Ato Constitutivo da UNESCO, em vigor desde 4 de novembro de 1946 (UNESCO, 2018, p. 7-21):

- (a) **Conferência Geral** é o órgão decisor da organização. Conforme previsto no artigo IV, é composta por representantes dos Estados-membros da UNESCO, enquanto membros plenos, e organizações observadoras consultivas – representantes de organismos internacionais e organizações internacionais não-governamentais – sendo que suas conferências ordinárias são realizadas com periodicidade bianual, normalmente na sede da instituição em Paris (França). Dentre suas competências estão: avaliar os projetos submetidos pelo Conselho Executivo, bem com eleger o Secretário-Geral da organização e admitir novos membros plenos. Em relação às decisões e deliberações, são realizadas por maioria simples ou maioria composta, sendo o poder de voto paritário e exclusivo aos membros plenos. Em 2019, entre os meses de novembro e dezembro, realizar-se-á a 40ª Conferência Geral da UNESCO.
- (b) **Conselho Executivo** é o órgão deliberativo da organização, sendo também responsável pelo acompanhamento do cumprimento das decisões estabelecidas em Conferência Geral e pela avaliação dos projetos de ação apresentados pelo Diretor-Geral. Suas reuniões são realizadas entre as sessões da Conferência Geral, normalmente a cada seis meses, conforme previsto no artigo V do Ato Constitutivo da UNESCO. Atualmente, este órgão é composto por 58 Estados-membros eleitos para mandatos de quatro anos, com possibilidade de uma recondução. Considerando a diversidade cultural e distribuição equitativa, as vagas do Conselho Executivo obedecem à seguinte distribuição: nove vagas – Grupo 1 (Europa Ocidental e América do Norte); sete vagas – Grupo 2 (Europa do Leste); dez vagas – Grupo 3 (América Latina e Caribe); doze vagas – Grupo 4 (Ásia e Pacífico); quatorze vagas – Grupo 5a (África Subsaariana); seis vagas – Grupo 5b (Países Árabes)¹⁵.

¹⁵ Para o biênio 2017-2019, a composição do Conselho Executivo é composto por representantes dos seguintes países: Grupo 1 – Espanha, Finlândia, França, Grécia, Itália, Portugal, Reino Unido, Turquia; Grupo 2 – Albânia, Bielorrússia, Bulgária, Eslováquia, Lituânia, Rússia, Sérvia; Grupo 3 – Brasil, Cuba, Grenada, Jamaica, México, Nicarágua, Paraguai, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Venezuela; Grupo 4 – Bangladesh, China, Filipinas, Índia, Indonésia, Irã, Japão, Malásia, Paquistão, República da Coreia, Sri Lanka, Vietnã; Grupo 5a – África do Sul, Burundi, Camarões, Costa do Marfim, Guiné Equatorial, Etiópia, Gana, Madagascar, Nigéria, Senegal, Quênia, Zâmbia; Grupo 5b – Egito, Jordânia, Líbano, Marrocos, Omã, Qatar, Sudão (UNESCO, 2019, publicação online).

(c) **Secretariado** é órgão executor e proponente da agenda e do programa de trabalho da UNESCO. É liderado pelo Diretor-Geral, indicado pelo Conselho Executivo e eleito pela Conferência Geral. Seu mandato tem duração de quatro anos, com possibilidade de uma recondução. Pelo Diretor-Geral são nomeados membros da equipe técnica para as áreas de atuação e projetos, levando em consideração a diversidade cultural e a distribuição geográfica, conforme previsto no artigo VI do Ato Constitutivo. Em 2017, a francesa Audrey Azoulay foi nomeada Diretora-Geral, sendo a segunda mulher a assumir o posto¹⁶.

A aprovação do Ato Constitutivo da UNESCO ocorreu durante uma Conferência das Nações Unidas realizada na cidade de Londres (Reino Unido) em novembro de 1945, quando 37 países assumiram compromissos com as gerações presentes e futuras de desenvolver ações por meio da cooperação internacional para educação, ciência e cultura.

A cooperação mundial não poderia simplesmente buscar a paz e a segurança entre os Estados, mas também deveria mudar as atitudes e as ideias para que o respeito pela vida humana e pela cultura pudesse renascer (UNESCO, 2015, p. 18).

Para Mundy (1999), o cenário internacional pós-2ª Guerra Mundial ao romper com as noções restritas de segurança e paz sustentadas pela Liga da Nações, possibilitou o compartilhamento de uma nova noção de multilateralismo e ordem mundial. Deste modo, a UNESCO, enquanto braço intelectual do Sistema ONU, contribuiu para o desenvolvimento do que se convencionou nomear por “multilateralismo educacional”, sendo sua história perpassada pela compreensão deste conceito. Com a intenção de compreender seu significado, iniciaremos uma breve discussão sobre o desenvolvimento conceitual de “multilateralismo”.

O multilateralismo nas Relações Internacionais é compreendido com o reflexo da interdependência entre os Estados que, em ações coordenadas, buscam alcançar interesses comuns. Deste modo, a ação multilateral é compreendida como “a prática de coordenar políticas nacionais em grupos de três ou mais Estados, por meio de arranjos *ad hoc* ou de instituições” (KEOHANE, 1990, p. 731). Fruto das condições históricas e do padrão de interação entre os atores, quando institucionalizados, as instituições multilaterais tendem a

¹⁶ De 1946 até 2019, foram nomeados onze Diretores-Gerais para o Secretariado da UNESCO, sendo nove homens e duas mulheres: (a) Julian Huxley (Reino Unido, 1946-48); (b) Jaime Bodet (México, 1948-52); (c) John Taylor (EUA, 1952-53); Luther Evans (EUA, 1953-58); Vittorino Veronese (Itália, 1958-61); René Maheu (1961-74); Amadou-Mahtar M'Bow (Senegal, 1974-87); Federico Zaragoza (Espanha, 1987-99); Koïchiro Matsuura (Japão, 1999-2009); Irina Bokova (2009-17); Audrey Azoulay (França, 2017-atual).

produzir regras duradouras, contribuindo para a criação de regimes internacionais¹⁷ e condições propícias à governança global¹⁸ sobre determinado tema ou agenda internacional. Deste modo, desde a década 1970, os teóricos das Relações Internacionais, cada qual a partir de suas perspectivas, se dedicaram ao exercício analítico de observar o tema, como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 4 – Perspectivas teóricas para compreensão do fenômeno do multilateralismo

Perspectiva	Características
Realista	1) Os Estados são movidos por interesses incompatíveis e objetivos divergentes; 2) As instituições internacionais são fracas ou atuam para obscurecer o controle hegemônico; 3) A interdependência é crescente, entretanto permanece como um fator fraco para mudança de comportamento dos Estados.
Institucionalistas	1) Os Estados buscam encontrar soluções para problemas comuns que não podem resolver por si mesmo; 2) As instituições internacionais são pontos focais para negociar e garantir que os Estados mantenham compromissos uns com os outros; 3) Os pressupostos institucionalistas apresentam caráter nominal e normativo;
Construtivistas	1) Os Estados podem ter seus interesses moldados pelos resultados da prática multilateral; 2) As instituições internacionais podem ter um papel verdadeiramente transformador no comportamento dos Estados; 3) Os pressupostos construtivistas apresentam caráter inclusivo ao entender que as instituições internacionais estão abertas à participação de outros atores para além dos Estados.
Críticos e Teóricos da Dependência	1) Os Estados no Sistema Internacional assumem papéis diferentes em razão das condicionantes internacionais, em especial, das relações de poder estabelecidas entre si; 2) As instituições internacionais têm por finalidade explorar os mais fracos ao defender uma suposta harmonia internacional e estabelecer estruturas hierárquicas; 3) Os pressupostos críticos e da teoria da dependência entendem que o multilateralismo é frouxo ao conceder status diferenciado aos Estados em razão das disparidades de poder.

Fonte: Elaboração própria baseado em Bouchard e Peterson (2014) e Mello (2011)

Caporaso (1992) ao discorrer sobre os desenvolvimentos teóricos acerca da concepção de multilateralismo, entende que, enquanto a perspectiva realista – e de certa forma, também a perspectiva crítica – apresenta uma visão utilitarista e individualista, sendo o multilateralismo um meio de maximização de ganhos através da estratégia cooperativa, a perspectiva

¹⁷ Entende-se por regimes internacionais a definição de “princípios, normas e regras implícitos ou explícitos e procedimentos de tomada de decisões de determinada área das relações internacionais em torno dos quais convergem as expectativas dos atores. Os princípios são crenças em fatos, causas e questões morais. As normas são padrões de comportamento definidos em termos de direitos e obrigações. As regras são prescrições ou proscições específicas para a ação. Os procedimentos para tomada de decisões são práticas predominantes para fazer e executar a decisão coletiva.” (KRASNER, 2012, p. 94).

¹⁸ Entende-se por governança global por “atividades apoiadas em objetivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceitas e vençam resistências”. Deste modo, “governança global é concebida a fim de incluir sistemas de regras em todos os níveis da atividade humana – desde a família até organizações internacionais – nas quais a busca por objetivos através do controle possui implicações transnacionais” (ROSENAU, 2000, p. 15).

construtivista apresenta um perfil social-comunicativo ao buscar, por meio da interação entre os atores, criar normas e regras a partir de crenças e identidades comuns. Por fim, para o autor, a perspectiva institucionalista busca compreender as diferentes concepções acerca das instituições, bem como o modo como elas operam.

Em outra abordagem, com a intenção categorizar as formas de multilateralismo, Bouchard e Peterson (2014) classifica-os em: (a) aspirante; (b) cristalizado; (c) institucionalizado. Enquanto para o “multilateralismo aspirante”, as normas que instruem a política externa dos países não apresentam qualquer tipo de normatização ou sistematização, apesar de possuir certo consenso internacional, no “multilateralismo cristalizado”, entende-se que as normas e regras estão em processo de estabelecimento, formalização internacional. Já no “multilateralismo institucionalizado” prevê-se a existência de organizações internacionais estabelecidas em regras consolidadas e legitimadas pelos Estados. No primeiro caso, as disposições desta classificação se aproximam da visão realista e, nos dois últimos casos, pode-se perceber certa aproximação aos desenvolvimentos teóricos construtivistas e institucionalistas.

Para Mello (2011), o multilateralismo é uma estratégia de atuação colaborativa ou cooperativa entre Estados que busca estabelecer princípios ordenadores e normatividade que garantam uma previsibilidade de comportamento entre atores, sendo que sua interação normalmente está orientada pela busca de soluções específicas para problemas comuns em um contexto do Sistema Internacional permanentemente sujeito às mudanças. Ademais, a autora entende que

o conceito de multilateralismo abarca assim uma extensa variedade de situações internacionais, como método de negociação, método de ação, método de institucionalização de normas e regulação no sistema internacional, ao mesmo tempo que remete a um certo conjunto de valores universais fundados nos princípios da Carta da ONU (MELLO, 2011, p. 13).

Ao desenvolver sua compreensão sobre “multilateralismo educacional”, Mundy (1998) entende que este fenômeno consiste na ascendente regulação e produção de normas e regras para educação em nível internacional, sendo este processo conduzido por organizações internacionais a partir da segunda metade do século XX. Adepta aos estudos de educação comparada, Mundy (1999, p. 28) situa-se, teoricamente, entre os teóricos críticos e construtivistas, ao considerar que “o multilateralismo pode se estabelecer sem a satisfação recíproca de interesses bem compreendidos” ao passo que são “arenas dentro do qual Estados e outras forças constroem instituições e ideologias compartilhadas”. Dessa forma, ao analisar

o papel da UNESCO na promoção do multilateralismo educacional, compreende a história do organismo internacional em três fases ou momentos distintos, cada qual, relacionado a eventos internacionais que reorientam seus caminhos institucionais: (a) 1945-1973: a UNESCO e a ascensão do multilateralismo educacional; (b) 1974-1984: a confrontação Norte-Sul e contestação do papel da UNESCO; (c) 1985 – atual: a crise e a reforma da UNESCO. Neste sentido, a autora busca analisar e compreender de que maneira a UNESCO tem se adaptado às mudanças na ordem mundial ao longo das décadas.

Tal como Valderrama (1995), compreendemos que a história da UNESCO é marcada pela história de seus Estados-membros, ou seja, seus projetos, programas, declarações e resoluções são frutos das mudanças de orientação e prioridades, segundo as necessidades de seu tempo. Portanto, a história da UNESCO é

a maior prova de que sonhos individuais e coletivos, o que se imagina e se crê possível, o que se qualifica como utopia, pode converter-se em realidade graças ao esforço conjugado de pessoas, grupos, instituições e Estados, que logram acordos e constroem maiorias e solidariedade em dimensão planetária (VALDERRAMA, 1995, p. 4).

Retornando a divisão da história da UNESCO proposta por Mundy (1999), o período de 1945-1973 é conhecido pelo que se convencionou chamar por “solidarismo unesquiano”, no qual as políticas adotadas pela instituição internacional eram orientadas pelas premissas do Estado de bem estar social keynesiano, alicerçado em medidas redistributivas e de segurança social, com a finalidade de reconstruir a Europa e prover condições para expansão da produção e do consumo como forma de diminuir a probabilidade da ocorrência de outras guerras. Neste período, o foco das ações estava direcionado à reconstrução dos sistemas educacionais e das infraestruturas das escolas europeias, bem como a promoção da educação de adultos para paz – em colaboração com a OIT – que em grande medida estava orientada pela premissa que norteia as atividades da UNESCO: “uma vez que as guerras se iniciam na mente dos homens, é na mente dos homens que se devem ser reconstruídas as defesas para a paz” (UNESCO, 2018, p. 7).

Além dessas ações, a partir da década de 1960, buscou-se reafirmar a importância da organização por meio da coleta de informações educacionais para averiguar as necessidades educacionais da fração do mundo em desenvolvimento. A partir de então, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária tornaram-se um dos principais legados da UNESCO para educação. Em um cenário internacional sustentado pela bipolaridade, a UNESCO buscou desvencilhar-se do debate político-ideológico, apesar de certa tendência a um posicionamento orientado ao ocidentalismo, ao defender que os países subdesenvolvidos careciam de suporte

para o planejamento de políticas nacionais para educação, com especial atenção à formação de professores. Deste modo, o multilateralismo educacional se associa à escolarização formal e a educação enquanto um direito humano básico começou a ser reconhecido como um compromisso a ser assumido por todos os Estados (MUNDY, 1999). No caso da América Latina, construiu-se o “Centro Regional de Educação Fundamental” em Patzcuaro (México) para estas finalidades, sendo que “a forma mais comum de assistência técnica consistia no envio de um especialista para determinado país, com o objetivo de oferecer assessorias sobre a forma de executar e resolver um problema particular” (UNESCO, 2015, p. 31).

A mudança de cenário e, por sua vez, do apoio dos países ocidentais, pode ser percebida quando da aproximação da instituição aos governos orientais, em particular, à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Essa aproximação tinha por finalidade captar mais recursos para a campanha de erradicar o analfabetismo no mundo, dado a redução de repasses realizadas pelas grandes potências econômicas da época, muito em razão de mudanças de visão de mundo das lideranças políticas nacionais. Vale ressaltar que, ao defender a erradicação do analfabetismo no mundo, a UNESCO buscava retomar as políticas em favor da educação de adultos como uma forma de minimizar os efeitos do capitalismo sobre os países em subdesenvolvimento (MUNDY, 1999).

O segundo período (1974-1984) é caracterizado pela reconfiguração da ordem internacional no qual as ações da UNESCO se revestem da roupagem do “desenvolvimentismo”, alicerçado nos pressupostos da Nova Ordem Econômica Internacional, em defesa das exigências dos países africanos recém descolonizados e de países latino-americanos, ao afirmarem que as desigualdades existentes entre o Norte e Sul eram a raiz das suas condições de subdesenvolvimento. Associado a este fato, outros fenômenos com repercussão internacional iniciados em 1973, dentre eles a Crise do Petróleo, a Guerra de Yom Kippur, a punição à Israel no contexto do Conflito Árabe-Israelense, derrota na Guerra do Vietnã e a crise do modelo de produção fordista motivaram a saída dos Estados Unidos da UNESCO. O argumento que sustentou a saída da organização e corte dos repasses anuais foi que a polarização do debate Norte-Sul nas Nações Unidas contribuiu para “politização” da agenda da UNESCO¹⁹ (MUNDY, 1999; DYTZ FILHO, 2014).

¹⁹ De acordo com dados de Bernussi (2014, p. 35) coletados de pesquisas realizadas por Jones e Coleman (2005), a saída dos Estados Unidos em 1984 e do Reino Unido em 1985, reduziu o orçamento da UNESCO em 32% para o biênio em curso. Somente em 2003, após 18 anos de ausência de representatividade estadunidense, o país regressa à UNESCO.

Neste período, para além das ações já estabelecidas para educação primária e educação de adultos, novos temas foram introduzidos na agenda educacional da UNESCO, dentre eles: os direitos humanos, o desarmamento e a paz e o meio ambiente. Além disso, este período também marca a expansão na quantidade de organizações internacionais que se dedicam ao tema da educação, sustentados na suposta ineficiência da UNESCO em realizar suas atividades. Deste modo, a concepção de multilateralismo educacional também se reconfigura dada a nova roupagem atribuída à educação, em especial, pelas organizações internacionais econômico-financeiras – OCDE, FMI e Banco Mundial – no qual entendem a educação enquanto capital humano, vinculando-a à expansão da economia de mercado com forte alinhamento às visões economicistas neoliberais prevalecentes à época (HADDAD, 2008; MUNDY, 1999). Ao defender seu papel de liderança, a UNESCO se dedicou à produção de relatórios nos quais começou a estabelecer compromissos e responsabilidades formais e comuns em educação tanto para o mundo desenvolvido quanto para o mundo em desenvolvimento por meio dos “pilares da educação” e da “educação ao longo da vida”, buscando reafirmar constantemente a educação enquanto um direito humano (MUNDY, 1999; BERNUSSI, 2014).

No cenário de redução orçamentária, desde o ano de 1985, uma marca dos discursos dos Diretores-Gerais é a necessidade de reforma administrativa da UNESCO. Apesar do regresso à organização por parte dos Estados Unidos no ano de 2003, os efeitos provocados pelo corte do orçamento durante as décadas de 1980 e 1990, fizeram com que a UNESCO perdesse, em parte, seu protagonismo na divulgação e implementação de programas, projetos e ações na área da educação. De acordo com Singh (2011) para reverter este cenário de crise provocada pela redução do orçamento, os Diretores-Gerais que assumiram o Secretariado na década de 1980 e 1990 promoveram ações orientadas para eliminação de programas polêmicos, introdução de novas ênfases em programas institucionais, de acordo com interesses e desejos ocidentais e transformaram a UNESCO em um órgão predominantemente funcional, desvirtuando-se dos princípios que nortearam a constituição do organismo internacional, corroendo as bases que alicerçaram o multilateralismo educacional promovido pela UNESCO entre as décadas de 1950 e 1970.

Com o fim da Guerra Fria (1948-1989), os anos finais da década de 1990 são marcados pela retomada da reflexão crítica na UNESCO, no qual se busca desafiar as assimetrias e as hierarquias de poder ao promover-se, novamente, enquanto fórum político para definição e formulação de conceitos e normas na área de educação, ciência e cultura, retomando seu papel de liderança na coordenação dessas agendas em contexto internacional de intensificação dos processos e efeitos da globalização. De acordo com Dytz Filho (2014, p. 196), dos anos 2000

em diante, a UNESCO retoma suas funções: (a) reflexiva, ao reafirmar-se enquanto laboratório de ideias e centro de intercâmbio de informações; (b) normativa, ao produzir normas e regras para os temas que compõem sua agenda de atuação e; (c) executiva, ao retornar seu papel de organismo promotor de capacitação técnica aos Estados-membros e entidade catalisadora de cooperação internacional. Tais feitos na educação podem ser percebidos pela liderança da organização nos Fóruns Mundiais da Educação, no monitoramento da implementação dos objetivos educacionais da Agenda Global de Desenvolvimento, bem como a condição de “agência-líder” para a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), a Década Internacional para Cultura da Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010).

Apesar da retomada de seu protagonismo, recentemente, uma nova crise financeira se instalou na UNESCO com o corte de recursos estadunidenses²⁰ após a aprovação da Palestina²¹ enquanto membro pleno da UNESCO durante a 36ª Conferência Geral que ocorreu no ano de 2011. Neste contexto, a Diretora-Geral, Irina Bokova, inicia um processo de reforma institucional, que dentre várias ações previstas e executadas, concede maior abertura às empresas e organizações filantrópicas no que diz respeito ao financiamento da organização. As recomendações de maior abertura aos atores não-estatais são oriundas de relatórios produzidos pelo comitê de Avaliação Externa Independente²², que veem suas sugestões consolidadas na Estratégia de Médio Prazo da UNESCO (2014-2021) proposta pela Diretora-Geral e aprovada na 37ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em 2013.

²⁰ Segundo dados de Dytz Filho (2014) e Hufner (2017) o corte de recursos dos Estados Unidos e de Israel representam, aproximadamente, 25% do orçamento para o biênio em execução. Diferentemente das outras situações nas quais os países se retiram da organização, os Estados Unidos e Israel permanecem enquanto membros na UNESCO na situação de países inadimplentes. De acordo com dados levantados por Hufner (2017, p. 98), os débitos norte-americanos de 2011 a 2016 conseguiriam manter integralmente as atividades da UNESCO por um biênio (aproximadamente, US\$ 400 bilhões). Em janeiro 2019, Estados Unidos e Israel oficializaram a saída da UNESCO.

²¹ O corte de recursos dos Estados Unidos para organizações internacionais que apoiem ou favorecem a Palestina está previsto na legislação norte-americana. De acordo com o Departamento de Estado dos Estados Unidos este posicionamento é adotado para “garantir que os interesses e influências dos EUA sejam preservados”. Neste caso em particular, a suspensão do pagamento das contribuições está associada às questões históricas de apoio à Israel no Conflito Árabe-Israelense (DYTZ FILHO, 2014, p. 60).

²² Segundo o Relatório Final da Avaliação Externa Independente é necessário (...) um ‘ambicioso processo de renovação’ para UNESCO, a desenvolver-se de acordo com cinco ‘orientações estratégicas’: maior foco em seus programas e ações; descentralização de suas atividades de Paris para as unidades presentes ‘no terreno’; maior aproximação com o Sistema das Nações Unidas; aprimoramento da governança da organização e; **ampla abertura à participação de atores não governamentais na formulação, no financiamento e na execução de programas e atividades da UNESCO**” (DYTZ FILHO, 2014, p. 38, grifo nosso). De acordo com peritos as opções possíveis para UNESCO eram “reformular ou perecer”.

Diferentemente das iniciativas de reforma institucional promovidas por Diretores-Gerais anteriores que buscavam mudar a estrutura funcional da UNESCO através de mudanças substantivas no Ato Constitutivo da organização, Irina Bokova, promove uma mudança institucional estabelecida em uma “regra frouxa”, o que para alguns autores podem ser vistos como “venda da agenda UNESCO”²³ (HUFNER, 2017). Do mesmo modo, outros autores entendem que a Diretora-Geral fez uma “gestão estratégica da crise” (DYTZ FILHO, 2014) ao demonstrar que a não adoção desta prática colocaria a instituição em uma condição desprivilegiada em um cenário de crescente competição com outros organismos internacionais. Deste modo, para a Diretora-Geral, o posicionamento dos Estados Unidos legitima a necessidade da reforma com o uso de “estratégias não-ortodoxas”.

A postura adotada por Irina Bokova faz com que se torne necessário repensar o conceito de multilateralismo educacional proposto por Mundy (1999). Neste novo cenário internacional no qual outros atores, para além das organizações internacionais mediadas pelos Estados, influenciam a agenda educacional internacional por meio de novas formulações e financiamento, seria necessário compreender quais serão os papéis a serem assumidos por esses novos atores, no contexto intitulado por Verger (2019, p. 9) de “multilateralismo complexo emergente para educação”.

3.2. UNESCO: áreas de atuação e agenda de trabalho no Brasil

As áreas de atuação que delineiam a agenda de trabalho da UNESCO foram definidas quando da aprovação do Ato Constitutivo da organização, sendo elas: (a) educação, (b) ciências naturais; (c) ciências humanas e sociais; (d) cultura; (e) comunicação e informação. A responsabilidade pelo desenvolvimento de programa e projetos para cada qual é atribuído ao Secretariado, sendo que este órgão leva em consideração as prioridades estratégicas estabelecidas pelos Estados-membros que compõem o Conselho Executivo e a Conferência Geral. Para tanto, esta subseção se dedica a apresentação de cada área, dando destaque aos programas, projetos e ações em desenvolvimento no Brasil.

(a) Educação:

O setor de Educação da UNESCO é o maior campo de atuação da organização. Para Dytz Filho (2014), a área foi responsável pela criação de normas e regras internacionais que

²³ Normalmente os fundos estão vinculados às expectativas dos doadores, ou seja, as atividades realizadas com essas doações podem causar um distanciamento das prioridades previstas no programa regular da organização internacional (HUFNER, 2017).

resguardavam e afirmavam a educação enquanto um direito humano, enfatizando suas dimensões social, econômica e cultural ao defender o acesso universal. Atualmente, o setor da UNESCO é dividido em três grandes áreas: (a) divisão de políticas e sistemas de aprendizagem ao longo da vida; (b) divisão de inclusão, paz e desenvolvimento sustentável e; (c) divisão de apoio e coordenação da Agenda 2030 para Educação (UNESCO, 2018, p.40).

Se nos primeiros anos de atuação da UNESCO no setor educacional, a área apresentava caráter demasiadamente retórico, ao buscar compreender os “problemas” enfrentados pela educação a nível mundial, sua função executora ganha notoriedade a partir da década de 1960 ao defender a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária, seguida da promoção da educação de adultos e formação de professores por meio da cooperação internacional. Entretanto, é a partir de 1990 que as ações ganham maior visibilidade por meio da iniciativa “Educação para Todos” (VALDERRAMA, 1995), tal como será abordado com maiores detalhes ao apresentar a Estratégia de Médio Prazo da UNESCO para área da Educação (2014-2021), com destaque à Agenda 2030 para Educação.

Ademais, o setor educacional também foi profícuo enquanto um ambiente para a compreensão, desenvolvimento e elaboração a partir de ideias, corroborando para a afirmação da função reflexiva do setor de educação da organização. Tal condição pode ser atestada nos trabalhos realizados pelos institutos e centros de pesquisa²⁴ no desenvolvimento de relatórios que abordam desde questões relacionadas a educação no processo de reconstrução pós-conflito até as concepções que norteiam a educação para o desenvolvimento sustentável.

Para o Brasil, o objetivo de desenvolvimento da área consiste em prover a “todos os brasileiros o direito fundamental à educação de qualidade ao longo da vida assegurado pelo Estado” (UNESCO, 2013, p. 13). Para este fim, busca-se por meio da cooperação internacional criar (a) mecanismos de governança para tornar os processos educacionais mais transparentes e eficientes; (b) promover equidade no acesso e; (c) primar pela qualidade nos processos de desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação aos projetos e programas desenvolvidos pelo setor educacional da UNESCO no Brasil entre os anos de 2004 e 2018 foi-se aportado a cifra de US\$ 98.920.980,00 em 29 projetos sendo que 23 foram financiados pelo governo, um por organismos multilaterais

²⁴ A UNESCO mantém dentro de sua estrutura diversos institutos de educação que estão espalhados em vários países membros da organização, dentre eles constam: (a) Oficina Internacional de Educação; (b) Instituto Internacional de Planejamento da Educação; (c) Instituto da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida; (d) Instituto da UNESCO para Utilização de Tecnologias de Informação na Educação; (e) Instituto Internacional da UNESCO para o Fortalecimento de Capacidades na África; (f) Instituto Internacional da UNESCO para Educação Superior na América Latina e Caribe e; (g) Instituto Mahatma Gandhi para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2018, p. 52).

e cinco por instituições privadas ou ONGs (Fundação Telefônica, SESI e EBSERH). O setor educacional corresponde a 39% dos projetos e programas desenvolvidos pela UNESCO no Brasil, sendo a segunda área com maior aporte de recursos orçamentários (Figura 3).

(b) Ciências Naturais:

O Setor de Ciências Naturais é a área que se destina ao desenvolvimento de pesquisas e normatividade para os recursos hídricos, oceanografia e recursos da biosfera. De acordo com Dytz Filho (2014) é o setor da UNESCO que se caracteriza pela sua condição de “mosaico” de programas intergovernamentais. Atualmente a estrutura da área é formado por três divisões: (a) divisão de ciências da água; (b) divisão de ciências ecológicas e ciências da terra e; (c) divisão de políticas científicas e fortalecimento de capacidades (UNESCO, 2018, p. 115).

Para área hidrológica, a UNESCO contribuiu para criação do Programa Hidrológico Internacional cuja finalidade consiste em formular critérios para políticas hídricas, contribuir para capacitação técnica, promover ações educativas e monitorar os recursos hídricos em escala internacional. No tocante aos estudos oceanográficos, criou-se a Comissão Oceanográfica Internacional que tem por objetivo facilitar intercâmbio de informações, conhecimentos e criação de normas relacionados aos oceanos. Nas ações relacionadas à biosfera, desenvolveu o programa “o Homem e a Biosfera”, primeira atividade do Sistema das Nações Unidas a pensar o conceito de “desenvolvimento sustentável” antes mesmo das conferências destinadas à matéria, bem como é o programa responsável pela seleção das áreas de patrimônio natural listadas no Patrimônio da Humanidade (UNESCO, 2015).

No Brasil, o Setor de Ciências Naturais tem por objetivo “garantir o direito ao meio ambiente equilibrado, incentivando políticas de conservação, além de ampliar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico” (UNESCO, 2013, p. 15). Desse modo, este objetivo se consolida em ações que visam (a) construção de capacidade técnica na área de ciência, tecnologia e inovação voltadas ao desenvolvimento sustentável e para competitividade industrial do país; (b) apoio às ações de preservação da biodiversidade brasileira, em especial, das reservas naturais listadas no Patrimônio Mundial Natural; (c) apoio a políticas de planejamento e gestão de recursos hídricos nos três níveis de governo; (d) desenvolvimento de expertise para conservação de ecossistemas costeiros e marinhos, bem como o aprimoramento da legislação que regulamenta a matéria.

No tocante aos projetos e programas desenvolvidos pelo Setor de Ciências Naturais no Brasil entre os anos de 2004 e 2019, foram desenvolvidos nove ações, sendo oito governamentais e apenas uma pelo setor privado (Associação Vale para o Desenvolvimento

Sustentável), totalizando o orçamento de US\$ 19.269.399,00, o segundo menor aporte de recursos da organização no Brasil (Figura 3).

(c) Ciências Humanas e Sociais:

No entender de Dytz Filho (2014), o Setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO é a área mais negligenciada da organização. Apesar disso, o setor tem contribuído significativamente para que instituição desempenhe sua função reflexiva ao promover o debate sobre variados temas, dentre eles: racismo e preconceito, direitos humanos e transformações sociais. Dentre seus principais feitos históricos, é valoroso citar o papel desempenhado pela área durante o período que se seguiu à independência política dos países africanos e todo o debate em torno das noções e concepções acerca do conceito de desenvolvimento, sendo muitas vezes associada à “politização e pressões ideológicas” presentes na UNESCO entre as décadas de 1960 e 1980 (VALDERRAMA, 1995). Atualmente, o setor apresenta sua estrutura composta por seis seções, sendo elas: (a) seção de investigação, políticas e prospectiva; (b) seção de inclusão e direitos; (c) seção de diálogo intercultural; (d) seção de história e memória para o diálogo; (e) seção de bioética e ética para ciência e tecnologia; (f) seção de juventude e esporte (UNESCO, 2018, p. 196).

No aspecto normativo, o Setor de Ciências Humanas e Sociais contribuiu para o desenvolvimento de diversos instrumentos, dentre eles, aqueles relacionados à bioética e ao esporte, com a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2005) e a Convenção Internacional contra a Dopagem nos Esportes (2007), respectivamente. Além destes, outros destaques na área são os projetos e programas orientados para o tema da juventude e o Programa de Gestão de Transformações Sociais. Essas atividades sustentam o caráter executivo da organização ao desenvolver pesquisas e cooperação internacional entre os países para questões relacionadas à pobreza na América Latina e na África; as consequências do envelhecimento europeia; o papel da juventude para promoção do desenvolvimento sustentável e; o papel do Estado e as políticas sociais nos países árabes, dentre outros (SINGH, 2011).

No caso brasileiro, objetivo de desenvolvimento da área consiste em “diminuir progressivamente as desigualdades sociais no país, por meio da promoção de direitos humanos individuais e coletivos” (UNESCO, 2013, p. 17). Para tanto, suas ações estão destinadas a: (a) difusão de conhecimentos e boas práticas em prol da transformação social, para fins de erradicação da pobreza e inclusão social; (b) ampliação do debate em prol do respeito aos direitos humanos, com destaque para questões relacionadas ao combate ao racismo e à discriminação e fortalecimento de políticas de inclusão; (c) promoção da prevenção da

violência urbana e promoção da segurança humana e; (d) fomento ao debate sobre os desafios éticos e sociais da sociedade brasileira por meio do diálogo e da cultura da paz.

Em relação aos programas e projetos em desenvolvimento no Brasil para o setor entre o período de 2004 a 2018, foram aportados o montante de US\$ 106.347.950,00 em dezenove projetos, dentre eles, treze financiados pelo governo, quatro por organismos multilaterais e dois por instituições do setor privado ou ONGs (Petrobrás e Fundação Vale). O projeto de maior aporte financeiro - US\$ 51.382.158,00 - é popularmente conhecido no Brasil, o “Criança Esperança”. Apesar de internacionalmente ser uma área marginalizada, no caso brasileiro, o Setor de Ciências Humanas e Sociais foi o que mais recebeu aportes no intervalo de tempo analisado (Figura 3).

(d) Cultura:

O Setor de Cultura nos dizeres de Dytz Filho (2014) é a face mais conhecida do trabalho da UNESCO, em especial, pelas atividades realizados em favor da preservação do patrimônio cultural e natural mundial. O setor foi responsável pelo desenvolvimento e associação do conceito de cultura como patrimônio, diversidade e instrumento de diplomacia, sendo o setor da UNESCO que mais produziu convenções e tratados para regular a matéria em nível internacional²⁵. Atualmente, sua estrutura é composta por duas divisões, sendo uma destinada à (a) criatividade e a outra, ao (b) patrimônio (UNESCO, 2018, p. 226).

O Setor de Cultura buscou associar suas atividades às necessidades de seu tempo. Em primeiro momento, logo após o findar das Guerras Mundiais, incentivou que os países se responsabilizassem pelo patrimônio cultural ao criar normas que tanto incentivavam a criação de museus para que a memória fosse preservada quanto criavam instrumentos normativos que disciplinassem comportamento e conduta dos países em cenários de conflitos e saques, com a finalidade de proteção dos elementos histórico-culturais de determinado povo ou etnia (UNESCO, 2015).

Desde os anos de 1970, tem dado importância significativa ao binômio “cultura e desenvolvimento”, de forma que o turismo cultural possa vir a contribuir para com o fomento das economias locais. Para essa iniciativa tem envidado esforços, por meio da cooperação

²⁵ Para Singh (2011, p. 86) os principais instrumentos normativos produzidos a partir das atividades do Setor de Cultura da UNESCO são: (a) Convenção Universal sobre Direitos Autorais (1952); (b) Convenção para a Proteção de Bens Culturais em Caso de Conflito Armado (1954); (c) Convenção para a Proibição e Preservação da Importação, Exportação e Transferência Ilícita de Bens Culturais (1970); (d) Convenção do Patrimônio Cultural; (e) Convenção para Proteção do Patrimônio Cultural Subaquático (2001); (f) Convenção da Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003); (g) Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005).

internacional, para auxiliar os Estados na criação de sistemas de gestão cultural, sendo essa uma das principais atividades de sua função executora. Por fim, é válido ressaltar que nas últimas décadas tem atribuído atenção, por meio de suas funções reflexiva e normativa, à salvaguarda do patrimônio imaterial, considerando a diversidade de expressões culturais que se manifestam ao redor do globo (DYTZ FILHO, 2014; SINGH, 2011).

Para o Brasil, seu objetivo de atuação está relacionado à cooperação internacional para “incrementar as capacidades nacionais instaladas a fim de preservar e promover o patrimônio histórico e a diversidade cultural, e promover o diálogo intercultural (UNESCO, 2013, p. 18). Neste sentido, focaliza suas atividades nacionais em três grandes ações: (a) integração de políticas do patrimônio cultural ao desenvolvimento sustentável; (b) fortalecimento de salvaguarda ao patrimônio imaterial e; (c) promoção do diálogo cultural em suas interfaces religiosa, étnica e cultural.

O Setor da Cultura, de 2004 a 2018, desenvolveu doze ações entre programas e projetos no Brasil. Destes, dez foram subsidiados pelo governo e dois pelos organismos multilaterais, totalizando o valor de US\$ 25.233.027,00. De modo geral, o governo expressa maior interesse pela preservação e promoção da cultura material (US\$ 22.507.506,00), enquanto os organismos multilaterais têm dedicado mais atenção às ações em prol da diversidade de expressões culturais (US\$ 2.725.521,00) (Figura 3).

(e) Comunicação e Informação

Para Singh (2001, p. 110), o Setor de Comunicação e Informação é responsável pelos “controvertidos debates sobre o papel da comunicação no sistema internacional e estão entre os mais ‘memoráveis’ já promovidos no âmbito da UNESCO”. Segundo o autor, no início das atividades do setor, existia certo interesse estadunidense em instrumentalizar a área para divulgação de propagandas em prol do bloco ocidental, causando resistência de adesão à UNESCO pelo bloco soviético. Atualmente, a área é composta por duas divisões, sendo elas: (a) divisão pela liberdade de expressão e para o desenvolvimento dos meios de comunicação e; (b) divisão das sociedades do conhecimento (UNESCO, 2018, p. 275).

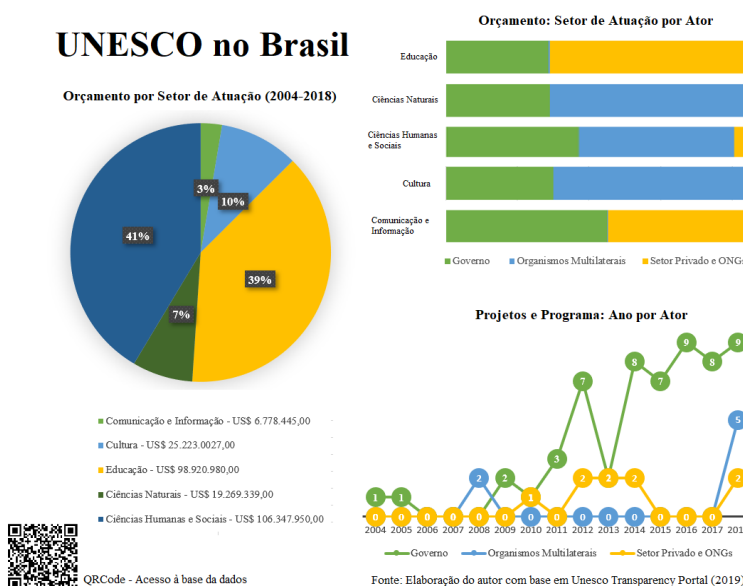
Em razão da bipolaridade mundial, as atividades do Setor de Comunicação e Informação começam a se tornar mais significativas na década de 1980. No começo das atividades da UNESCO, a área tinha por objetivo subsidiar as ações dos demais setores da organização, principalmente na educação. Para Dytz Filho (2014, p. 189-191), os programas de maior relevo do setor são: Programa Internacional para o Desenvolvimento de Comunicações e o Programa “Informação para Todos”. De modo geral, os programas estão

orientados à promoção da reflexão da independência, do pluralismo e da segurança no campo do jornalismo; da ética e da privacidade no ciberespaço; da organização, digitalização e preservação de informações e; no enfrentamento do hiato digital entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio de ações no campo educacional.

No Brasil, as ações do Setor de Comunicação e Informação se norteiam pela premissa de “promover o conceito da sociedade do conhecimento, fomentar o uso criativo de TICs para a educação, a ciência e a cultura e apoiar políticas públicas para o desenvolvimento da mídia pública e comunitária com ampla liberdade de expressão” (UNESCO, 2013, p. 19). Neste sentido, suas ações estão orientada para: (a) estimular a integração das TICs em escolas públicas e capacitar jovens e adultos para incorporação de tecnologias inovadoras no mundo do trabalho; (b) fomentar políticas públicas que garantam o acesso universal à informação pública por meio de boas práticas em governos eletrônicos e abertos; (c) disseminar as TICs como forma de promoção de desenvolvimento econômico; (d) capacitar professores universitários e jornalistas com base em modelo curricular da UNESCO para o ensino do jornalismo.

Em relação aos projetos e programas desenvolvidos no Brasil entre os anos de 2004 e 2018, é o setor da UNESCO com menor aporte de recursos (US\$ 6.778.445,00). Neste período, cinco projetos foram desenvolvidos, sendo três pelo governo, um pelos organismos multilaterais e um pelo setor privado (SESI). As ações em Comunicação e Informação estão orientadas para a promoção do acesso universal, enfatizando a importância da tecnologia para inclusão e para acesso ao mercado de trabalho (US\$ 3.165.306,00), bem como promoção de “governos abertos”, orientados para transparência e a prevenção contra a corrupção (US\$ 3.613.139,00) (Figura 3).

Figura 3 – Atuação da UNESCO no Brasil



3.3. Agenda 2030 para Educação: antecedentes e novos desafios

Antes de iniciar as discussões sobre a Agenda 2030 para Educação e o papel de liderança assumido pela UNESCO para o alcance metas estabelecidas, é importante destacar os principais eventos históricos que contribuíram para sua construção. Deste modo, recorreremos aos trabalhos desenvolvidos pelo organismo desde a década de 1990 até os dias atuais para compreender o processo de sistematização da agenda, com destaque para os Fóruns Mundiais da Educação que contribuíram para criação e implementação do Programa “Educação para Todos” (1990-2015), bem como a Agenda de Desenvolvimento Global proposta pelas Nações Unidas, consolidados nos ODM (2000-2015) e ODS (2015-2030) e seus reflexos sobre a educação.

A década de 1990 é conhecida por muitos especialistas como a “década das conferências” (LINDGREN-ALVES, 2018), momento no qual vários temas da agenda social ganharam destaque internacional: meio ambiente, moradia e assentamentos urbanos, população e desenvolvimento, direitos humanos, entre outras. Em se tratando de educação, a Cúpula Mundial sobre os Direitos da Criança (1989) e o Fórum Mundial da Educação (1990) contribuíram para um processo de ressignificação do papel da educação na formação do indivíduo ao reafirmar, por meio de declarações, o comprometimento estatal em relação à garantia do direito à educação. Adicionado a isso, o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1996), também conhecido por “Relatório Delors” traduziu a nova maneira com que a educação deveria ser encarada e enfrentada por meio da definição dos “Quatro Pilares da Educação”: (a) aprender a conhecer; (b) aprender a fazer; (c) aprender a viver juntos e; (d) aprender a ser.

(...) a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS *et al*, 1996, p. 89-90).

Deste modo, ao propor as bases das “competências para o futuro”, o Relatório Delors defende a importância do conhecimento específico e geral para elaboração de pensamentos autônomos e críticos, de modo a vivenciá-los no contexto social e laboral permeado pela interdependência e pela diversidade de culturas, credos e opiniões. Para tanto, acredita ser necessário um verdadeiro conhecimento pessoal que só poderá ser alcançado por meio de uma educação que se oriente ao desenvolvimento integral da pessoa – “espírito e corpo, inteligência,

sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS *et al*, 1996, p. 99) – e que contribuam para convivência pacífica e harmônica, bem como para a gestão e resolução de conflitos. Ademais, ponderam sobre a necessidade de reformas educativas que estejam orientadas ao tratamento paritário de todas as dimensões da educação em detrimento do privilégio historicamente atribuído ao conhecimento de base intelectual.

O ambiente descrito acima propiciou, sob a liderança da UNESCO, o Compromisso de Jomtien (Tailândia), no qual os países signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos - EPT (1990) comprometeram-se em enviaar esforços para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem em qualquer momento ou etapa da vida. Para tanto, o enfoque das ações dos Estados deveriam ser: (a) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (b) concentrar a atenção na aprendizagem; (c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; (d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; (e) fortalecer alianças (UNESCO, 1990), em um intervalo temporal de dez anos.

Entretanto, como afirmam Benavot *et al* (2016), os objetivos do EPT foram demasiado ambiciosos e os esforços insuficientes. Entendem que dentre os principais fatores que dificultaram o alcance dos objetivos estão: (a) a adoção de políticas de ajuste estrutural econômico, na década de 1990, pelos países em desenvolvimento que sofriam com os efeitos do endividamento externo e dos processos inflacionários, fazendo com que estes colocassem questões com cunho social em segundo plano, (b) bem como a falta de metas objetivas e ações estratégicas.

Buscando contornar a situação, a segunda edição do Fórum Mundial da Educação, realizada em Dakar (Senegal) no ano de 2000, considerou os insucessos e as aprendizagens adquiridas com o Compromisso de Jomtien ao estabelecer o Marco de Ação de Dakar, no qual seis objetivos foram traçados e doze estratégias foram adotadas, todas orientadas ao cumprimento da agenda EPT.

Objetivo 1: Expandir e melhorar a assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;

Objetivo 2: Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la;

Objetivo 3: Assegurar que a aprendizagem de todos jovens e adultos sejam satisfeitas mediante acesso equitativo à aprendizagem apropriada e programa de capacitação para a vida;

Objetivo 4: Atingir, em 2015, 50% nos níveis de melhora na alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;

Objetivo 5: Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que meninas

tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la;

Objetivo 6: Melhorar todos os aspectos da qualidade de educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para vida (UNESCO, 2001, p. 18-21);

Em se tratando da coordenação e do monitoramento dos objetivos propostos, tais atividades ficaram a cargo de uma gama de organizações multilaterais: UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Deste modo, para Benavot *et al* (2016), tal condição comprometeu os trabalhos em prol da agenda, uma vez que as responsabilidades se tornaram difusas e o nível de comprometimento baixo. Também ressaltam que a UNESCO perde seu protagonismo enquanto agência-líder para assuntos educacionais, muito em razão das crises institucional e financeira enfrentada pelo organismo neste período.

Em paralelo, o descompasso entre a agenda EPT e os ODM²⁶ fez com que a agenda de educação se limita-se a dois objetivos, sendo eles: (a) a universalização da educação primária e; (b) a equidade de gênero na educação. Ademais, diferentemente da proposta do EPT de promover o acesso à educação de qualidade para todos em qualquer estágio da vida, o objetivo educativo dos ODM limitou a agenda aos países em desenvolvimento, de modo que o papel assumido pelos países desenvolvidos seria única e exclusivamente à cooperação técnica internacional. Portanto, mais uma vez as ambições da agenda EPT se veem limitadas por condicionantes estruturais, desta vez impostos pelas demais organizações internacionais (CROSSO, 2016).

Mesmo que nem as metas menos ousadas foram alcançadas – universalizar a educação primária –, a agenda pós-2015 não desconsiderou os avanços realizados, por menor que estes fossem²⁷. De acordo com o Relatório Final EPT (2000-2015), “se por um lado as soluções técnicas são importantes, por outro as influências e as mudanças políticas são ainda mais

²⁶ Em razão da ampliação da agenda social das relações internacionais, no início do novo milênio, no ano 2000, a ONU estabeleceu uma agenda para os países-parte que ressaltava a necessidade de mudança de postura frente à fome e à pobreza mundiais. Os 8 Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) refletiam as ações que deveriam ser realizadas entre os anos de 2000 e 2015 para alcançar novos patamares de desenvolvimento humano e seriam monitorados por 48 metas globais (PNUD, 2017). Os ODM previam: (a) erradicar a extrema pobreza e a fome; (b) atingir o ensino básico universal; (c) promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; (d) reduzir a mortalidade infantil; (e) melhorar a saúde materna; (f) combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; (g) garantir a sustentabilidade ambiental; (h) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. O formato de confecção desses objetivos acabou por torná-los desconectados ao engajamento popular e distante das bases locais, sendo um fator reconhecido pelo PNUD, agência líder para os ODM, para o insucesso no alcance de algumas metas.

²⁷ Uma análise pormenorizada dos avanços, limitações e retrocessos para cada meta do EPT podem ser encontradas no documento: UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015**. Brasília: UNESCO, 2015.

relevantes, e são essenciais para que se compreenda a escala da reforma e das ações necessárias para alcançar a EPT em âmbito nacional” (UNESCO, 2015a, p. 13). A partir desta constatação, a revisão das metas e a reorientação dos caminhos para educação em Incheon (Coreia do Sul) no ano de 2015, liderada pela UNESCO, contou com a participação de vários atores em prol de uma parceria global: representações políticas nacionais, regionais e locais, organismos internacionais, setor privado, sociedade civil, instituições de ensino e mídia (UNESCO, 2015a; CROSO, 2016), uma marca da nova reconfiguração do multilateralismo educacional (VERGER, 2019), conforme tratamos na seção anterior.

O Marco de Ação de Incheon, também conhecido por Agenda 2030 para Educação, associou as proposições educativas aos novos objetivos propostos pela Nova Agenda Global de Desenvolvimento das Nações Unidas, os ODS²⁸. As primeiras tratativas da agenda pós-2015 iniciaram-se no ano de 2012 na cidade do Rio de Janeiro (Brasil) durante a Conferências das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a Rio +20 (PNUD, 2017). A convergência de esforços entre os vários organismos multilaterais na proposição de uma agenda única e comum para os mais diversos “temas quentes” que exigem mobilização e intervenção internacional podem ser entendidos como um sinal de aprendizado frente às ações desconexas realizadas nas últimas décadas.

Muito mais ambiciosa que os ODM, os ODS procuram promover avanços nas metas não alcançadas pela agenda anterior ao agregar outras dimensões do desenvolvimento, ao conciliar crescimento econômico com promoção humana, preservação ambiental e estabilidade institucional e desta vez, estendida a todos os países. Deste modo, a Nova Agenda Global de Desenvolvimento, está pautada em cinco áreas de importância (5 Ps): (a) Pessoas – erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade; (b) Prosperidade – garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza; (c) Paz – promoção de sociedades pacíficas, justas e inclusivas; (d) Parcerias – implementar por meio de parceria

²⁸ Aprovada em Conferência Geral das Nações Unidas em setembro de 2015, a Agenda 2030 é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas a serem alcançados por todas as nações até o ano de 2030. Apesar da transversalidade e intersetorialidade dos 17 ODS, para fins de facilitação da compreensão das suas áreas de atuação, eles podem ser categorizados em quatro dimensões: (a) social; (b) econômica; (c) ambiental; (d) institucional (PNUD, 2015).

²⁹ Os ODS por dimensão são: (a) **social**: ODS 1 - Erradicação da pobreza; ODS 2 - Alimentação saudável e agricultura sustentável; ODS 3 - Saúde e Bem Estar; ODS 4 - Educação de Qualidade; ODS 5 - Igualdade de Gênero; ODS 10 - Redução das desigualdades; (b) **econômica**: ODS 8 - Emprego digno e crescimento econômico; ODS 9 - Indústria, inovação e infraestrutura; ODS 12 - Consumo e produção responsáveis; (c) **ambiental**: ODS 6 - Água limpa e saneamento; ODS 7: Energias acessível e limpa; ODS 13 - Combate às alterações climáticas; ODS 14 - Vida debaixo d'água; ODS 15 - Vida sobre a terra; (d) **institucional**: ODS 16 - Paz, justiça e instituições fortes; ODS 17 - Parcerias e meios de implementação.

global sólida; (e) Planeta – proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras (PNUD, 2015).

A Agenda 2030 reconhece e reafirma a importância da educação para promoção do desenvolvimento sustentável. Tal constatação pode ser percebida em um movimento crescente desde a Conferência Eco-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro (Brasil) no ano de 1992 e pela década das Nações Unidas dedicada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), período no qual os países signatários puderam desenvolver ações orientadas pelas premissas da Agenda 21. Deste modo, a Agenda 2030 entende que a educação é essencial para o alcance de todos os objetivos estabelecidos nos ODS e, além disso, destina atenção especial às questões relacionadas à educação com o ODS 4.

O ODS 4 é norteado pela premissa de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2016, p. 20). Para tanto, estabelece sete metas e três meios de implementação:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade;

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;

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

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;

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

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2016, p. 20-1, grifo nosso).

Diferentemente das agendas anteriores, na qual as metas se limitavam às avaliações quantitativas, a Agenda 2030 para Educação, inova ao considerar o processo de aprendizagem como um elemento essencial para assegurar uma educação de qualidade a todos e ao longo da vida, ou seja, toma-se consciência quanto ao “perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes” (UNESCO, 2016, p. 25). Para tanto, em específico, a meta 4.7 propõem enfrentar os desafios da educação, superando a visão de mundo hegemônica que se sustenta na abordagem utilitarista ou tecnicista da educação, compreendendo que o papel da educação é “garantir que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (UNESCO, 2016, p. 26). Para este fim, sugerem que as escolas adotem em seus currículos, nos materiais didáticos e na formação de professores, as premissas que orientam a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e a “Educação para Cidadania Global” a partir de uma abordagem multi ou interdisciplinar.

Antes de descrever e compreender o conceito de cada uma das abordagens de educação sugeridas, é válido ressaltar que, enquanto agência-líder para o ODS 4, o papel assumido pela UNESCO está orientado a: (a) criar e coordenar alianças mundiais e regionais; (b) apoiar o desenvolvimento de políticas e capacidades nacionais e locais e; (c) realizar o monitoramento e o exame do alcance das metas por meio da apresentação de informes, tal como acordado para com Estados-membros da organização durante a 39ª Conferência Geral ocorrida no ano de 2017 (UNESCO, 2017).

As responsabilidades assumidas fizeram com que a UNESCO reavaliasse sua Estratégia de Médio Prazo para Educação (2014-2021), de modo que canalizasse seus esforços para o logro dos compromissos em torno de dois eixos de atuação: (a) apoiar os Estados-membros para o alcance do ODS 4; (b) liderar a coordenação, o exame e o acompanhamento do ODS 4

- Educação 2030. Além disso, o organismo internacional passou a dedicar uma divisão de trabalho exclusiva para o ODS 4, a “Divisão de Apoio e Coordenação para Agenda Educação 2030”. Deste modo, acredita-se que a organização internacional está apta a contribuir para que todos os Estados, a partir de suas condições e expectativas, alcancem uma educação de qualidade para todos, que seja equitativa e inclusiva, desde a primeira infância, passando por todas as etapas e níveis de ensino, até a vida adulta.

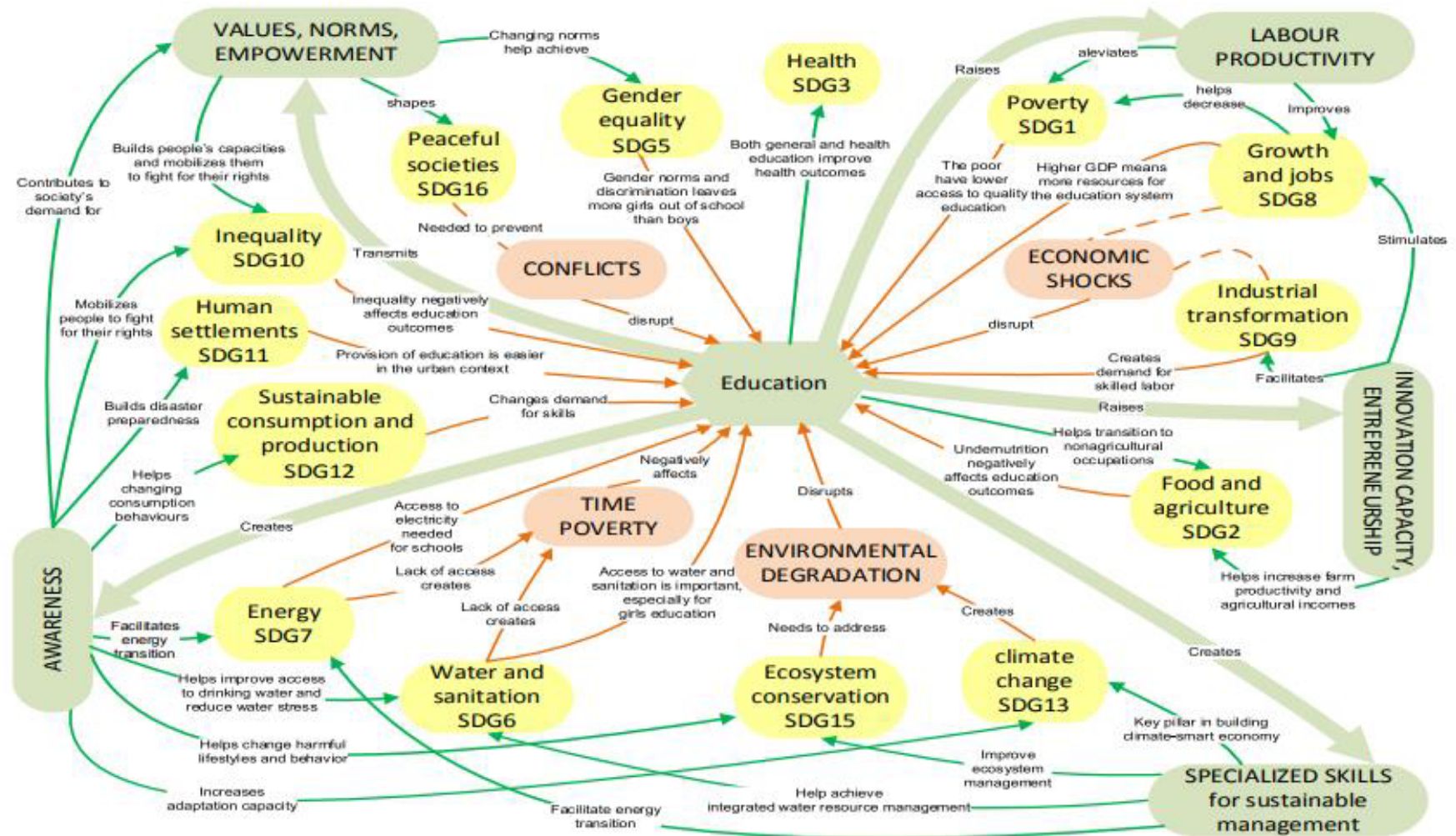
Em se tratando da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) a compreensão internacional desta abordagem de educação é expressa na ideia da aprendizagem e desenvolvimento de competências-chaves²⁹ para o uso consciente dos recursos, de modo que as diversas gerações possam usufruir com iguais oportunidades de acesso (GADOTTI, 2008; UNESCO, 2017). Neste sentido, existe uma preocupação latente com os efeitos da ação humana sobre o ecossistema terrestre, que são popularmente divulgados por meio das ações de mudança do clima, por exemplo. Apesar disso, a EDS, por se orientar em uma perspectiva holística, entende que a sustentabilidade não se limita aos aspectos ambientais, mas, pelo contrário, demonstra as interconexões existentes entre os elementos humanos e sociais, econômicos, culturais e institucionais (UNESCO, 2005), que na Agenda 2030 são ilustrados ou exemplificados por meio dos ODS, tal como demonstra a Figura 4.

(...) a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. A EDS exige uma **mudança de foco do ensino para aprendizagem**. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para solução de problemas (UNESCO, 2017, p. 7, grifo nosso).

A Educação para a Cidadania Global (ECG) cumpre a finalidade de engajar os aprendizes para que eles assumam papéis ativos em favor da resolução e enfrentamento dos desafios globais, de modo suas ações e atitudes possam vir a tornar o mundo mais justo, igualitário, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável (CABEZUDO, 2013). Apesar disso, o conceito de “cidadão global” é polissêmico, podendo estar associado a compreensões limitadas, tais como, cidadania para além do Estado-nação, ou com concepções mais amplas

²⁹ De acordo com o documento “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem”, as competências-chaves estão relacionadas aos “atributos específicos que os indivíduos precisam para atuar e se auto-organizarem em vários contextos e situações complexas” (UNESCO, 2017, p. 10). Entendem que as competências-chaves são fruto da interação entre conhecimentos, capacidade e habilidades, motivações e disposições afetivas, não podendo ser ensinadas, mas sim, desenvolvidas pelos próprios educandos. Nominalmente, as competências para a sustentabilidade são: (a) competência de pensamento sistêmico; (b) competência antecipatória; (c) competência normativa; (d) competência estratégica; (e) competência de colaboração; (f) competência de pensamento crítico; (f) competência de autoconhecimento e; (g) competência para resolução integrada de problemas (UNESCO, 2017, p. 12-15).

Figura 4 – Mapa de conexões entre a educação e os 17 ODS



Fonte: Vladimirova e Le Blanc (2015)

que consideram as interconexões e interdependências entre os países em diversas áreas, do social ao comercial, por exemplo. Deste modo, estas compreensões mais alargadas de cidadania global acabam por inferir ou avaliar as formas como determinado comportamento assumido podem vir a contribuir ou desfavorecer a condição de bem-estar global, nacional e local, podendo estar lateralmente relacionada com possíveis compreensões sobre globalização e seus efeitos. Também é importante ponderar que a ECG não pretende criar ou disciplinar padrões ou modelo de cidadania para os cidadãos de determinado país. Pelo contrário, uma de suas principais preocupações é demonstrar a importância e o respeito pelas diversidades apesar do sentimento humanidade comum a todos os povos (UNESCO, 2015b).

Apesar da natureza complexa e desafiadora das duas abordagens, estas condições não devem ser compreendidas enquanto fraquezas, mas sim como forças. Para que consigam alcançar as expectativas esperadas, são necessários esforços que busquem atrelar suas premissas às políticas públicas educacionais, em especial, àquelas relacionadas ao currículo, à formação de professores, aos materiais didáticos e às avaliações dos estudantes, levando em consideração as três dimensões da aprendizagem: cognitiva, socioemocional e comportamental³⁰. Além disso, ambas modalidades podem ser estruturadas por meio de ações educacionais em espaços formais ou não-formais, com metodologias convencionais ou não-convencionais e abordagens transdisciplinares, na busca pela resolução de problemas da vida real, de natureza individual ou coletiva, de forma inovadora e criativa. É por essas razões que se defendem que ambas as abordagens devam ser construídas a partir da aprendizagem ao longo da vida e, ultimamente, com o uso crítico-compreensivo das TICs e redes sociais (UNESCO, 2015b; UNESCO, 2017).

3.4. Recomendações da UNESCO para o currículo escolar para América Latina e Caribe

As principais discussões da UNESCO sobre o currículo escolar para América Latina e Caribe são realizadas por especialistas em educação que estão vinculados institucionalmente à Oficina Internacional da Educação com sede em Genebra (Suíça). De modo geral, entendem que a Agenda 2030 para Educação possui uma visão transformacional, humanística e holística

³⁰ A dimensão cognitiva está relacionada aos conhecimentos, compreensão e pensamento crítico para compreender melhor os desafios do momento presente, bem como traçar estratégias para mudar determinada realidade, caso necessário. A dimensão socioemocional compreende habilidades que permitam a colaboração, negociação e comunicação interpessoal, de forma que os indivíduos possam compartilhar valores, responsabilidades, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade. A dimensão comportamental descreve competências de ação, ou seja, atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável (UNESCO, 2017, p. 11; UNESCO, 2015b, p. 15).

para a educação, ao afirmarem que Fórum Mundial da Educação realizado em Incheon trouxe para o centro da agenda global da educação questões relacionadas à equidade e inclusão nos sistemas educativos e apresentou nova roupagem ao tema da aprendizagem (OPERTTI, 2017).

De acordo com Operti (2017, p. 5), “evidências mundiais indicam que toda proposta educacional de sucesso é baseada em uma proposta de currículo robusta”. Apesar desta constatação, em uma gama de países, o currículo escolar tem sido um tópico “espinhoso e impenetrável” por seus altos custos políticos e institucionais. Além disso, tende a comportar um excessivo número de disciplinas que não comunicam entre si e, muito menos, atende aos interesses dos alunos e as expectativas das sociedades, gerando um sentimento de insatisfação generalizado. Para o autor, caso não haja uma mudança de mentalidade em relação ao currículo, a Agenda Educativa 2030 pode estar ameaçada.

Para tanto, a compreensão da UNESCO correlaciona as proposições de reformulação curricular a uma concepção ampliada de desenvolvimento que não se limita ao progresso econômico e material propagado por outras instituições internacionais em décadas passadas. A ênfase defendida pela UNESCO compreende o desenvolvimento a partir de sua guinada orientada para compreensão da sua dimensão sustentável e suas interações entre os aspectos sociais, ambientais, econômicos, culturais e institucionais (IBE-UNESCO, 2015). O currículo é compreendido como “um nó vital em uma teia cuja eficácia depende da muito com a força dos outros nós (por exemplo, professores qualificados, instalações físicas boas e seguras, materiais de aprendizagem de qualidade, avaliação práticas alinhadas com o currículo, etc.) e sobre a força e número de conexões entre eles” (IBE-UNESCO, 2015, p. 7). Desta forma, entendem que o currículo é um dos principais instrumentos que articula a concepção de desenvolvimento sustentável com as metas da educação, ao reunir em sua concepção e formulação, conhecimentos e habilidades essenciais e desejadas para o século XXI. Portanto,

(...) o currículo exprime essencialmente o processo de construção coletiva, baseado em acordos políticos e técnicos, entre a diversidade de instituições e atores dentro e fora do sistema educacional, sobre o que para que, como, quando e onde educar e aprender. O currículo é um agente poderoso da política educacional que reflete e condensa o tipo de sociedade que se almeja construir (OPERTTI, 2017, p. 6).

Ademais, asseveram que o currículo, dado o seu papel essencial na oferta de uma aprendizagem de qualidade para todos ao longo da vida é fundamental na realização do ODS 4. Para tanto, dentre os obstáculos a serem enfrentados pela região, perpassam o enfrentamento de, pelo menos, cinco desafios: (a) compreender a importância da visão integrada entre desenvolvimento nacional e currículo, de forma que o currículo possa atender às expectativas

da sociedade, ao trazer em seu escopo competências e habilidades amparadas em elementos sociais, culturais, ambientais e econômicos; (b) promover mudanças curriculares que levem em consideração discussões sobre o uso do tempo e dos conteúdos previstos por áreas ou componentes de aprendizagem, de forma que o desenvolvimento curricular seja repensado a partir de ciclos etários, bem como considere temas transversais que perpassam toda a formação escolar; (c) orientar-se pela articulação e sinergia entre os componentes centrais do currículo e outros fundamentos, propósitos e objetivos da educação, de forma a reforçar a sustentabilidade institucional dessas iniciativas, fortalecendo a tríade currículo - escola - pedagogia; (d) primar pela diversidade de experiências de aprendizagem, superando a concepção restrita de aprendizagem que se limita à dimensão cognitiva, ao buscar incluir em todas as experiências formais e não-formais, as dimensões socioemocionais e comportamentais, dando destaque aos alunos enquanto protagonistas e reguladores de suas aprendizagens e; (e) fortalecer e apoiar os professores em suas atividades laborais, reconhecendo sua importância e impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao assumir a responsabilidade compartilhada para com os tomadores de decisão em nível nacional ou local nas escolhas relacionadas ao perfil de aluno-cidadão que se pretende formar, levando em consideração que a educação deve ser inclusiva e equitativa (IBE-UNESCO, 2015; OPERTTI, 2017).

Deste modo, a próxima seção ao descrever e analisar a proposta e o processo de reformulação curricular da rede municipal de São Paulo, buscará compreender de qual maneira as perspectivas educacionais recomendadas pela UNESCO são incorporadas nas dinâmicas das políticas educacionais locais ao trazer os ODS enquanto elemento a possibilitar a interdisciplinaridade curricular. Ademais, de que maneira o organismo internacional se utiliza da experiência realizada na cidade de São Paulo para se reafirmar internacionalmente, enquanto agência-líder para educação, em especial em ambientes regionais multilaterais, com destaque para Reunião Regional de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe ocorrida na cidade de Cochabamba (Bolívia), em julho de 2018, ocasião na qual o currículo escolar de São Paulo foi apresentado enquanto uma referência a ser considerada nos processos de reforma curricular a serem fomentados no continente para que as metas do ODS 4 sejam alcançadas.

4. A UNESCO E A EDUCAÇÃO PAULISTANA

A seção situa a reformulação curricular da rede municipal de educação paulistana no contexto mais amplo das disputas políticas e ideológicas sobre o papel da educação pública, considerando tanto tendências internacionais quanto agendas nacionais. Neste propósito, a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992) estrutura a análise dos processos de formulação e os primeiros resultados de implementação da política curricular paulistana, por meio de análises substantivas a partir das premissas do “Contexto de Influência” e do “Contexto da Produção do Texto”. Ademais, em linhas gerais, pondera-se como que interdisciplinaridade se tornou eixo central do currículo paulistano, que, ao longo das décadas, evoluiu de propostas progressistas para um modelo mais regulado e orientado por avaliações externas. Por fim, analisa-se as aproximações e distanciamentos da reformulação curricular paulistana sobre a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como diretriz pedagógica, ao serem considerados os objetivos e os resultados esperados firmados pelo acordo de cooperação técnica em matéria educacional estabelecido entre UNESCO e a SME-SP.

4.1. O Plano de Metas e a educação na Gestão Doria-Covas (2017-2020)

Em 2017, a chapa com os tucanos João Doria e Bruno Covas assume a prefeitura de São Paulo após vencer a corrida eleitoral, em primeiro turno, com 54% dos votos válidos (TSE, 2016), derrotando outros três candidatos que já haviam sido prefeitos(as) da cidade: Fernando Haddad (PT), Marta Suplicy (MDB) e Luiza Erundina (PSOL). A vitória do candidato do PSDB em primeiro turno tornou-se uma situação inédita nas eleições aos postos do executivo da cidade de São Paulo, algo que não acontecia desde o ano de 1992, quando as eleições municipais passaram a ser decididas em dois turnos. Concorreram com João Doria (PSDB), em ordem decrescente de porcentagem de votos, os candidatos: Fernando Haddad (16,7%), Celso Russomanno (13,6%), Marta Suplicy (10,1%) e Luiza Erundina (3,1%) (TSE, 2016) e outros candidatos de menor expressividade. A eleição também foi marcada por um alto índice de votos brancos (5,2%), nulos (11,3%) e abstenções (21,8%) que totalizaram, aproximadamente, 32% do eleitorado paulistano (TSE, 2016), o que demonstra certo descontentamento da população com as opções eleitorais para o executivo da maior cidade da América Latina.

Durante a campanha e após a vitória, Doria afirmou em vários de seus pronunciamentos que exerceria a função de prefeito de São Paulo enquanto um gestor empresarial e não, propriamente, enquanto um político. Apesar de seu breve exercício frente ao executivo municipal³¹, achamos por bem analisar e comparar o Plano de Governo apresentado ao TSE no momento da candidatura com o Plano de Metas para a gestão (2017-2020), nos limitando aos objetivos e metas traçados para educação, de modo a perceber se os compromissos assumidos durante a campanha foram reafirmados enquanto políticas públicas para sua gestão.

O Plano de Governo da chapa Doria-Covas, nomeado por “Acelera São Paulo!” estabelecia cinco princípios norteadores para a gestão: (a) descentralização; (b) participação; (c) inovação; (d) eficiência e; (e) transparência.

(...) **descentralização** para levar políticas públicas a todas as partes da cidade que não estão sendo atendidas, para reduzir as imensas desigualdades no território de nossa cidade; **participação** para democratizar a gestão e trazer o cidadão para acompanhar e avaliar as políticas públicas; **inovação** para uma gestão criativa, afinada com o que há de mais moderno nas grandes metrópoles; **eficiência** para gerir o tributo pago pelo cidadão e prover mais e melhores serviços públicos para as pessoas; e **transparência** para tornar a Administração Municipal aberta ao controle social (PROGRAMA DE GOVERNO - ACELERA SÃO PAULO, 2016, p. 3, grifo nosso).

Quanto aos compromissos para educação paulistana, o Programa de Governo pontua doze ações, porém não estabelece metas claras, apenas apresenta uma série de intenções que vão desde a reformulação do currículo com foco nas aprendizagens esperadas até a criação de agência regulatória de convênios e a promoção de cooperação com o governo estadual visando integração e articulação entre os sistemas educacionais (PROGRAMA DE GOVERNO - ACELERA SÃO PAULO, 2016, p. 7-8).

Em relação ao Plano de Metas, é válido ressaltar sua funcionalidade enquanto instrumento de política pública estabelecido por Lei Orgânica Municipal³² vigente desde o ano

³¹ Após ser eleito para governador do estado de São Paulo na corrida eleitoral do ano de 2018, Doria deixa o posto de prefeito da cidade de São Paulo, assumindo seu vice, Bruno Covas. Covas, em uma série de medidas para reafirmar compromissos com bancadas e partidos políticos, buscando uma possível reeleição no ano de 2020, reformulou o Plano de Metas para o biênio 2019-2020. Para o vereador Eduardo Suplicy (PT), o novo Programa de Metas apresentado por Covas possui pouca conexão com os demais instrumentos de gestão, em especial, àqueles relacionados ao ciclo orçamentário – Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual - o que pode inviabilizar sua execução (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019, publicação online).

³² A Emenda nº 30 à Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 26 de fevereiro de 2008, instituiu a obrigatoriedade de elaboração e cumprimento do Programa de Metas pelo Poder Executivo, tal como prevista no artigo nº 69: “O Prefeito, eleito ou reeleito, apresentará o Programa de Metas de sua gestão, até noventa dias após sua posse, que conterá as prioridades: as ações estratégicas, os indicadores e metas quantitativas para cada um dos setores da Administração Pública Municipal, Subprefeituras e Distritos da cidade, observando, no mínimo, as

de 2008 que prevê e organiza as prioridades e as linhas de ação da Prefeitura de São Paulo para os quatro anos de mandato de determinado prefeito, sendo uma versão preliminar apresentada à sociedade para avaliação, sugestões e recomendações antes da versão final ser aprovada em votação pela Câmara Municipal. Para a gestão Doria, a versão final previu cinco eixos de atuação – (a) Desenvolvimento Social; (b) Desenvolvimento Humano; (c) Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente; (d) Desenvolvimento Econômico e Gestão; (e) Desenvolvimento Institucional –, 53 metas, 71 projetos estratégicos, 487 linhas de ação e 344 intervenções urbanas, sendo que, segundo o documento do Plano de Metas, todas as atividades realizadas pela administração pública serão sustentadas pelo princípio da transparência e da desestatização de bens e serviços da Prefeitura, dado o cenário de recessão econômica e queda na arrecadação de recursos. Além disso, o documento destaca a importância do voluntarismo dos munícipes, das parcerias com o setor privado para o alcance das metas e da importância da associação das metas municipais com a Agenda Global de Desenvolvimento das Nações Unidas por meio da identificação das ações, projetos e programas aos ODS (PROGRAMA DE METAS - PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017). Essa ação de associação dos instrumentos de gestão municipal aos ODS foi entendida pelo PNUD como uma iniciativa de vanguarda e liderança na “localização”³³ da Agenda 2030 no Brasil (PNUD, 2017).

As políticas públicas para educação estão previstas no eixo de “Desenvolvimento Humano”, eixo que articula as atividades de três secretarias municipais: (a) Direitos Humanos e Cidadania; (b) Educação; (c) Cultura. Neste eixo, estabeleceu-se onze metas e quinze projetos estratégicos, sendo sete metas e oito projetos relacionadas exclusivamente com a educação, tal como demonstrado na tabela a seguir, na qual relaciona-se às metas do Plano de Metas com as ações do Programa de Governo e com os ODS (Tabela 4).

A partir da análise comparativa, é possível inferir que o Plano de Metas não contempla todas as ações previstas no Programa de Governo, em especial, destacamos três delas: (a) Ação 4: intensificar ações de alfabetização de jovens e adultos; (b) Ação 7: aperfeiçoar a política de valorização contínua de professores e demais carreiras da educação; (c) Ação 8: fortalecer o regime de cooperação com o governo estadual, aperfeiçoando mecanismos de integração e

diretrizes de sua campanha eleitoral e os objetivos, as diretrizes, as ações estratégicas e as demais normas da lei do Plano Diretor Estratégico” (SÃO PAULO, 2019, publicação online).

³³ De acordo com PNUD (2017, p. 9), “localizar os ODS não implica uma simples tradução das políticas globais dentro dos contextos locais, e sim fomentar um processo baseado na capacitação dos atores locais, dirigido a alcançar um desenvolvimento sustentável mais acessível e, portanto, relevante para as necessidades, as aspirações locais e as vidas por meio de intercâmbios sustentáveis entre as esferas globais, nacionais e locais”.

articulação entre os sistemas educacionais. Ademais, acreditamos que ambos os documentos acabam por não contemplar áreas-chaves que estão previstas no Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo, aprovado no ano de 2015: (a) formação continuada e/ou em serviço para os professores da rede municipal; (b) atenção à educação especial; (c) parâmetros para aumento do financiamento da educação; (d) redução do número de alunos por sala; (e) aperfeiçoamento da gestão democrática da educação. Aparentemente, a justificativa prevista para que estas e outras áreas de atuação da administração pública não estejam contempladas no Programa de Metas está prevista no próprio documento, por mais o que argumento utilizado não possua solidez ou robustez que convença sobre esta decisão tomada pelos gestores municipais.

A diminuição de metas em relação aos Programas anteriores é, também, um esforço no sentido de dar mais foco às prioridades e de conferir maior racionalidade ao gasto público, sem comprometer a eficácia das políticas públicas nos próximos quatro anos. A mais qualidade e menos quantidade (PROGRAMA DE METAS - PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017, p. 4).

Em estudo realizado pela Rede Nossa São Paulo, organização da sociedade civil fundada no ano de 2007 que tem por missão mobilizar diversos segmentos da cidade para o monitoramento das metas previstas para cidade de São Paulo, em dois anos de governo, das 53 metas estabelecidas para gestão Doria-Covas, apenas sete metas foram totalmente concluídas, correspondendo a 13% dos compromissos afirmados no início da gestão. No caso da educação, das sete metas estabelecidas, apenas três apresentam cumprimento parcial: meta 1(30%), meta 6 (2%) e meta 7 (18%), fazendo com que as metas para educação apresentem uma das piores performances de toda as áreas da administração pública municipal, com apenas 5% de execução em dois anos³⁴ (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019, publicação online).

Ademais, entendemos que as metas estabelecidas para educação, para além de não contemplarem toda a gama de atuação das políticas públicas em educação, apresentam caráter meramente finalístico. Essa condição acaba por não dar visibilidade a outros avanços conquistados que não podem ser mensurados ou não foram vislumbrados por meio de metas, contribuindo para o fortalecimento do argumento de que a educação pública não consegue alcançar seus objetivos plenamente. Outro agravante percebido na gestão Doria-Covas é a

³⁴ Vale ressaltar que algumas das metas estabelecidas para educação não possuem avaliação com periodicidade anual, como é o caso das avaliações externas ou em larga escala – Prova Brasil e IDEB – que ocorrem de dois em dois anos. Essa condição acaba por comprometer os índices de cumprimento das metas estabelecidas para gestão Doria-Covas.

redução do percentual do orçamento público destinado à educação por meio da Lei Orçamentária Anual (LOA)³⁵, em comparação com as demais secretarias municipais. Nos últimos dois anos, a redução do orçamento chegou à casa dos 10%, tal como demonstrado na tabela abaixo (Tabela 3).

Tabela 5 - Percentual de recursos: Secretaria Municipal de Educação (2013-2019)

Ano	Secretaria de Educação
2013	48,94%
2014	50,75%
2015	49,87%
2016	50,15%
2017	53,35%
2018	41,96%
2019	42,01%

Fonte: Elaboração própria com base na LOA (Câmara dos Vereadores, 2019, publicação online).

No ano de 2017, em entrevista concedida à Folha de São Paulo, o então Secretário de Educação, Alexandre Schneider, demonstrou sua preocupação em relação à redução dos gastos em educação. Na ocasião, em razão do cenário econômico não favorável, afirmou que alguns programas de assistência social relacionados à alimentação e nutrição e contratos de serviços terceirizados passariam por revisões. Essas reduções seriam realizadas para que fosse possível atender as demandas provenientes do “chão das escolas” (SALDAÑA, 2017, publicação online).

³⁵ Apesar da Constituição Federal de 1988 exigir que os municípios apliquem 25% de seus impostos e transferências de arrecadação para Educação, a Lei Orgânica do Município de São Paulo determina que, pelo menos, 31% dos recursos sejam destinados para essa área. Atualmente, os recursos para Educação compõem, em média, 48,1% dos repasses feitos às secretarias municipais.

Tabela 6 – Correlação entre Plano de Metas, Programa de Governo e ODS

Projeto	Metas: Plano de Metas (2017-2020)	Resultado Esperado	Programa de Governo	ODS
Nossa Creche	<u>Meta 1:</u> Expandir em 30% as vagas de creche, de forma a alcançar 60% da taxa de atendimento e crianças de 0 a 3 anos.	Expansão das vagas e melhoria do atendimento em creche no município de São Paulo, com ampliação de ofertas em regiões com maior demanda registrada.	<u>Tangencialmente relacionada</u> <u>Ação 3:</u> Criar agência regulatória que reunirá os setores da sociedade para implementação, acompanhamento e avaliação de oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos.	<u>Meta 4.2:</u> Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário. <u>Tangencialmente relacionada</u> <u>Meta 4a:</u> Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
Apoio Pedagógico	<u>Meta 2 e 3:</u> Atingir IDEB de 6,5 nos anos iniciais e 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental; <u>Meta 4:</u> 95% dos alunos com no mínimo, nível de proficiência básico na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; <u>Meta 5:</u> Alcançar 95% dos alunos alfabetizados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.	Redução das desigualdades no desempenho de estudantes entre escolas e dentro de uma mesma escola, levando também à redução da distorção idade-série e do abandono escolar, garantindo a conclusão do ensino fundamental com aprendizado esperado e na idade adequada.	<u>Tangencialmente relacionadas</u> <u>Ação 2:</u> Estabelecer processos e parâmetros para acompanhamento e avaliação das aprendizagens, de forma que os gestores, equipes escolares e a sociedade possam realizar escolhas que favoreçam e ampliem o conhecimento, atribuindo a cada unidade escolar autonomia para definir a ação corretiva; <u>Ação 10:</u> Investir em unidades escolares com maiores problemas de aprendizagem, promovendo estratégias próprias para as soluções, além de compartilhar com unidades escolares uma escolha fundamentada e contextualizada dos projetos que	<u>Tangencialmente relacionada</u> <u>Meta 4c:</u> Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento

			deverão ser implementados.	
Alfabetização	<u>Meta 5:</u> Alcançar 95% dos alunos alfabetizados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.	95% dos alunos da Rede Municipal alfabetizados até o fim do 2º ano do Ensino Fundamental.	Sem ação específica relacionada.	<u>Meta 4.2:</u> Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.
Avaliação Externa	<u>Meta 2 e 3:</u> Atingir IDEB de 6,5 nos anos iniciais e 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental; <u>Meta 4:</u> 95% dos alunos com no mínimo, nível de proficiência básico na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; <u>Meta 5:</u> Alcançar 95% dos alunos alfabetizados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.	Resultados de avaliações externas confiáveis, completos e divulgados em tempo hábil para sua utilização como subsídio para o planejamento pedagógico das unidades educacionais, das Diretorias Regionais de Educação e da Secretaria Municipal de Educação.	<u>Tangencialmente relacionadas</u> <u>Ação 2:</u> Estabelecer processos e parâmetros para acompanhamento e avaliação das aprendizagens, de forma que os gestores, equipes escolares e a sociedade possam realizar escolhas que favoreçam e ampliem o conhecimento, atribuindo a cada unidade escolar autonomia para definir a ação corretiva;	Sem meta específica relacionada.
Currículo da Cidade de São Paulo	<u>Meta 2 e 3:</u> Atingir IDEB de 6,5 nos anos iniciais e 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental; <u>Meta 4:</u> 95% dos alunos com no mínimo, nível de proficiência básico na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; <u>Meta 5:</u> Alcançar 95% dos alunos alfabetizados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.	Alinhar o trabalho pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino com a nova proposta curricular, de modo a incidir na melhoria da qualidade de educação da cidade de São Paulo.	<u>Ação 1:</u> Promover foco no currículo e nas aprendizagens esperadas. Todas as diretrizes, programas e ações administrativas devem ser priorizadas, planejadas e acompanhadas a partir desse foco.	<u>Meta 4.7:</u> Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Acesso e Permanência	<p><u>Meta 2 e 3:</u> Atingir IDEB de 6,5 nos anos iniciais e 5,8 nos anos finais do Ensino Fundamental;</p> <p><u>Meta 4:</u> 95% dos alunos com no mínimo, nível de proficiência básico na Prova Brasil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;</p> <p><u>Meta 5:</u> Alcançar 95% dos alunos alfabetizados ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.</p>	Melhoria da frequência média e redução de números de reprovação por frequência e/ou abandono escolar na Rede Municipal de Ensino	<p><u>Tangencialmente relacionadas</u></p> <p><u>Ação 5:</u> Criar programas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para os alunos da rede municipal de ensino;</p> <p><u>Ação 6:</u> Ampliar o acesso à educação integral;</p> <p><u>Ação 11:</u> Diversificar as ações educacionais considerando a singularidade das regiões, territórios e características de cada unidade escolar.</p>	<p><u>Meta 4.1:</u> Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.</p> <p><u>Meta 4.2:</u> Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.</p>
Conectividade nas Escolas de Ensino Fundamental	<u>Meta 6:</u> Todo aluno e todo professor em escolas municipais de Ensino Fundamental com acesso à internet de alta velocidade.	Significativa expansão do emprego de tecnologia colaborativa online e de conteúdos diversos que maximizem a qualidade e efetividade do Ensino Fundamental.	<u>Ação 12:</u> Levar mais tecnologia aos professores e alunos nas escolas públicas municipais.	<p><u>Tangencialmente relacionada</u></p> <p><u>Meta 4a:</u> Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.</p>
CEU 21	<u>Meta 7:</u> 100% dos CEUs transformados em polos de inovação em tecnologias educacionais e práticas pedagógicas	100% das EMEFs e dos CEUs com Laboratórios de Educação Digital implantados.	<u>Ação 9:</u> Criar Centro de Apoio e Inovação para professores e equipes escolares, que mobilize, capacite e apoie de forma sistemática a construção de propostas e soluções voltada para melhoria das aprendizagens.	<p><u>Tangencialmente relacionada</u></p> <p><u>Meta 4a:</u> Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.</p>

Fonte: elaboração do autor, baseado em Plano de Metas (2017-2020) e Programa de Governo – Acelera São Paulo (2016)

4.2. Caracterização da estrutura administrativa da SME-SP

Em sua história na educação paulistana, a Secretaria Municipal de Educação possuiu diversos organogramas administrativos que buscavam, a partir das demandas previamente existentes na Rede Municipal de Educação, atender as expectativas da sociedade em relação ao direito à educação de qualidade. A última reorganização administrativa da SME-SP ocorreu durante a gestão Doria-Covas por meio do Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018.

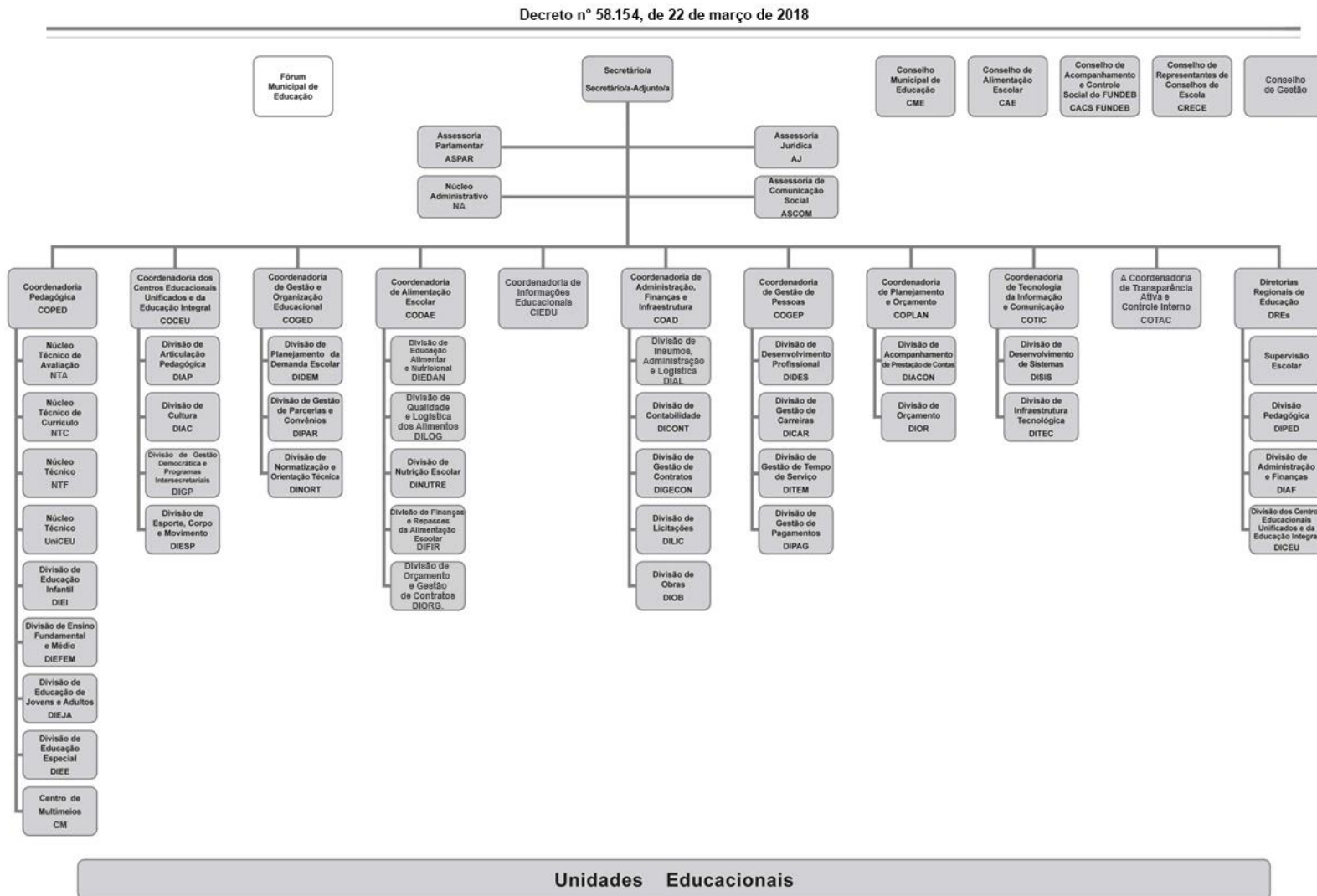
O Decreto prevê que a estrutura básica da secretaria seja composta por: (a) quatro unidades de assistência direta ao secretário(a); (b) onze unidades específicas e; (c) cinco colegiados vinculados. Abaixo, em linhas gerais, descrevemos os órgãos que compõem a SME-SP dando destaque àqueles relacionados ao desenvolvimento de políticas curriculares e áreas correlatas.

O Gabinete do Secretário(a) é integrado por quatro assessorias: (a) Assessoria de Comunicação Social; (b) Assessoria Jurídica; (c) Assessoria Parlamentar; (d) Núcleo Administrativo. Com atividades variadas, as unidades de assistência direta ao secretário(a) cumprem as funções de assessorá-lo nas ações de interesse à SME-SP frente à Câmara dos Vereadores, na tramitação interna de documentos, nos processos de licitação e contratação por vias de editais, contratos, convênios e parcerias, bem como na vinculação de conteúdo nos perfis institucionais do Município de São Paulo.

Os Órgãos Colegiados Vinculados são compostos por servidores públicos municipais e membros designados por organizações da sociedade civil que têm por objetivo acompanhar a elaboração, a implementação e avaliação das políticas públicas em educação. Atualmente, os cinco colegiados vinculados são: (a) Conselho Municipal de Educação; (b) Conselho de Alimentação Escolar; (c) Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; (d) Conselho de Representantes do Conselho de Escola; (e) Conselho de Gestão.

As Unidades Específicas estão integradas por onze coordenadorias: (a) Coordenadoria Pedagógica; (b) Coordenadoria de Centros Educacionais Unificados e de Educação Integral; (c) Coordenadoria de Gestão e Organização Educacional; (d) Coordenadoria de Alimentação Escolar; (e) Coordenadoria de Informações Educacionais; (f) Coordenadoria de Administração, Finanças e Infraestrutura; (g) Coordenadoria de Gestão de Pessoas; (h) Coordenadoria de Planejamento e Orçamento; (i) Coordenadoria de Tecnologia de Informação e Comunicação; (j) Coordenadoria de Transparência Ativa e Controle Interno; (k) Diretorias Regionais de Educação, tal como apresentado no organograma abaixo (Figura 5):

Figura 5 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (2019)



Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 2019

Dentre as Unidades Específicas, a Coordenadoria Pedagógica é área de SME-SP que é responsável pelas: (a) políticas e ações educacionais; (b) políticas curriculares da Rede Municipal de Ensino; (c) políticas e ações de formação para profissionais de Rede Municipal de Ensino e; (d) pelo estabelecimento de critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação da gestão e do processo de ensino e aprendizagem.

A Coordenadoria Pedagógica é composta por quatro divisões, quatro núcleos e um centro de multimeios. As divisões estão destinadas ao desenvolvimento de política educacionais para (a) ensino infantil; (b) ensino fundamental e médio; (c) educação de jovens e adultos e; (d) educação especial. Por sua vez, os núcleos técnicos se destinam a planejar, coordenar e implementar políticas para (a) avaliação; (b) currículo; (c) formação de professores e; (d) ensino superior por meio da Universidade Aberta do Brasil.

O Núcleo Técnico de Currículo cumpre as funções de:

- I – planejar, coordenar e implementar políticas curriculares com e para a Rede Municipal de Ensino;
- II – coordenar e articular as ações das unidades vinculadas ao Núcleo Técnico de Currículo e;
- III – produzir e difundir orientações curriculares para a Rede Municipal de Ensino com as demais unidades da Coordenação Pedagógica (Artigo 25 do Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018).

Deste modo, a atual estrutura do Núcleo Técnico de Currículo contempla sete áreas de natureza transversal a todas os componentes curriculares que compõem os anos e/ou ciclos escolares do ensino infantil ao ensino técnico e profissional da Rede Municipal de Educação: (a) Núcleo de Educação Étnico-Racial; (b) Núcleo de Tecnologias para Aprendizagem; (c) Núcleo de Sala e Espaço de Leitura; (d) Núcleo da Academia Estudantil de Letras; (e) Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem; (f) Núcleo de Educação Ambiental; (g) Núcleo de Educomunicação, sendo responsável pela coordenação das atividades de reformulação curricular iniciadas no ano de 2017, com o currículo do Ensino Fundamental e continuadas no ano de 2018, com os currículo da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, LIBRAS e Língua Portuguesa para Surdos em parceria com as Divisões Educacionais das respectivas etapas de formação.

4.3. Acordo de cooperação técnica entre SME-SP e UNESCO

O acordo de cooperação técnica “Inovações para a Qualidade da Educação: da gestão à sala de aula (PRODOC 914 BRZ 1147)” estabelecido entre a Secretaria Municipal de São Paulo

e a UNESCO foi firmado no ano de 2014, durante a gestão de Fernando Haddad (PT) e revisado no ano de 2018, na gestão João Doria (PSDB), tendo duração prevista de execução até setembro de 2020. Sua principal finalidade é fortalecer a governança da educação paulistana por meio de ações de inovação à qualidade educativa e à gestão democrática. Para justificar sua pertinência, ressaltou-se a necessidade de desenvolver programas de reorganização das atividades pedagógicas e administrativa visando o fortalecimento e a ampliação de atuação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para tanto, propõem-se ações para educação infantil, educação fundamental, educação de jovens e adultos, educação integral, formação de profissionais da educação e reformulação curricular que venham a contribuir para os processos de avaliação de aprendizagem dos alunos. Para cada um destes eixos de trabalho, o acordo de cooperação técnica descreve a situação atual e propõem objetivos imediatos, resultados e atividades a serem realizadas, tal como apresentados abaixo (Tabela 7):

Tabela 7 – Correlação entre objetivos e resultados da cooperação técnica entre SME-SP e UNESCO³⁶

Objetivo Imediato 1: Rede Municipal de Ensino de São Paulo ofertando educação com equidade e qualidade elevadas visando a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.	<u>Resultado 1.1:</u> Metodologia para formação docente com vistas ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa elaborada, promovendo sua adesão no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.
	<u>Resultado 1.2:</u> Estratégias para ampliação dos percentuais de alunos da RME, participantes de jornada e concepção pedagógica de educação integral no âmbito do Município de São Paulo.
	<u>Resultado 1.3:</u> Base conceitual e metodológica para o aprimoramento e ampliação da educação infantil no Município de São Paulo elaborada.
	<u>Resultado 1.4:</u> Metodologia para participação da família na escola ampliada na educação infantil e ensino fundamental.
	<u>Resultado 1.5:</u> Estratégias para o enfrentamento à violência nas escolas e metodologia para a implementação do programa de mediação de conflitos nas escolas elaborada.
	<u>Resultado 1.6:</u> Metodologia para avaliação qualitativa da Proposta de Educação Especial, inclusão e programa de formação para educação especial na Rede Municipal de Ensino com vistas aos seu aprimoramento, desenvolvida.
	<u>Resultado 1.7:</u> Metodologia de avaliação de Educação de Jovens e Adultos e para o programa de formação de professores, nas cinco formas de atendimento: EJA Modular, CIEJA, MOVA e CMCT, desenvolvida.

³⁶ O resultado 3.4 - Proposta elaborada para implantação do Programa “A criança na arte brasileira” na Rede Municipal de São Paulo – foi excluído após revisão substantiva realizada em abril de 2018, na gestão Doria. Por esta razão, o resultado não consta na tabela 7.

Objetivo Imediato 2: Promover a inovação educacional no Município de São Paulo.	Resultado 2.1: Avaliação diagnóstica dos instrumentos de avaliação institucional e seus resultados, com ênfase no desenvolvimento da aprendizagem e na melhoria do IDEB, aplicada.
	Resultado 2.2: Documento referência – reorientação curricular, aceleração de aprendizagens e desenvolvimento de materiais para aprimoramento das inovações educacionais elaborado.
	Resultado 2.3: Metodologia para o aprimoramento da competência leitora dos alunos na Rede Municipal desenvolvida.
	Resultado 2.4: Estratégias e base conceitual para o Sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino desenvolvidas.
	Resultado 2.5: Metodologia desenvolvida para o aprimoramento da educação voltada às questões étnico-raciais implementada na rede, em consonância com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos.
Objetivo Imediato 3: Fortalecer a cooperação intersetorial e a gestão da SME de São Paulo, com vistas ao aprimoramento do modelo de gestão compartilhada a partir da interação com a Secretaria de Desenvolvimento Urbano e municípios da região metropolitana de São Paulo.	Resultado 3.1: Base conceitual e proposta para o fortalecimento da gestão do território CEU, como polo disseminador e integrador de políticas públicas desenvolvidas.
	Resultado 3.2: Metodologia para a capacitação de profissionais da Rede Municipal de Ensino e comunidade local com vistas ao fortalecimento do território CEU desenvolvida.
	Resultado 3.3: Estudos realizados para a construção dos Planos Regionais de Educação da cidade de São Paulo.
	Resultado 3.5: Metodologia para a gestão da informação institucional, com vista à transparência de dados e informações, a ser implementada na SME, Diretorias Regionais e Unidades.

Fonte: elaboração própria baseado no acordo PRODOC 914 BRZ 1147 (2014)

Em linhas gerais, o que se percebe realizando uma análise panorâmica e tendo em vista os resultados esperados, é que as ações propostas vão em direção à busca por soluções para os problemas enfrentados pela SME-SP, a partir das demandas da própria rede municipal. Neste sentido, podemos identificar que existe uma interação e aproximação forte entre os objetivos e resultados esperados pelo acordo de cooperação técnica com Plano Municipal de Educação apresentado anteriormente. Por esse ponto de vista, as argumentações que se sustentam na defesa da ingerência das organizações internacionais frente às políticas educacionais podem ser falaciosas. Neste caso, sustentamos essa linha argumentativa desconsiderando a forma como a execução das atividades são conduzidas pela UNESCO.

Outro aspecto que podemos citar é que uma das marcas da gestão Haddad frente à prefeitura de São Paulo é a “municipalização” de programas do governo federal. Um exemplo a ser citado, levando em consideração resultados esperados do projeto de cooperação técnica

apresentados acima é a adesão e implementação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-MEC). Essa constatação contribui para a defesa da linha argumentativa de Cunha (2015) que afirma que as políticas educacionais na gestão Haddad secundarizam as práticas, vivências e experiências preexistentes na rede municipal.

Retomando aos aspectos mais substantivos do PRODOC 914 BRZ 1147, em especial, no que diz respeito aos recursos públicos destinados à sua execução, a análise das duas versões dos termos de cooperação demonstra que na versão revisada houve uma redução de orçamento em R\$15.371.624,99, o que representa 55,2% do orçamento previsto em 2014. Essa revisão segue a linha argumentativa do secretário Alexandre Schneider de reduzir custos com serviços terceirizados, por mais que entendamos que os resultados das ações do acordo de cooperação técnica tenham impacto positivo nas unidades escolares do Município.

Considerando a aplicação dos recursos para execução das atividades e resultados previstos no projeto, o orçamento é distribuído entre: (a) despesas com pessoal; (b) despesas com subcontratos; (c) despesas com treinamentos; (d) despesas operacionais diversas; (e) despesas com custo de gestão. A tabela abaixo demonstra os valores previstos nas duas versões do projeto, apresentando o percentual de redução ou aumento de orçamento para cada rubrica:

Tabela 8 – Custos operacionais do PRODOC 914 BRZ 1147 (2014 e 2018)

	2014	2018	%
Despesas com pessoal	R\$ 431.400,00	R\$ 331.400,00	-23,2
Subcontratos	R\$ 24.997.700,00	R\$ 10.834.656,87	-56,7
Treinamentos	R\$ 993.000,00	R\$ 1.193.000,00	20,1
Diversos	R\$ 60.000,00	R\$ 10.000,00	-83,3
Custos de Gestão	R\$ 1.324.125,00	R\$ 618.452,00	-53,3
	R\$ 27.806.225,00	R\$ 12.987.508,87	

Fonte: elaboração própria baseado no acordo PRODOC 914 BRZ 1147 (2014)

Como apresentado na tabela 5, o projeto de cooperação técnica é um guarda-chuva para execução de diversas ações que estejam alinhadas ao projeto estratégico da SME-SP, de acordo com seus instrumentos de gestão. Para o objeto de estudo da presente dissertação, o currículo escolar, os trabalhos a serem conduzidos pela UNESCO em parceria com a SME-SP, estão previstos no “Resultado 2.2: Documento referência – reorientação curricular, aceleração de aprendizagens e desenvolvimento de materiais para aprimoramento das inovações educacionais elaborado”. Em se tratando dos custos operacionais para a realização desse resultado, a segunda versão do acordo de cooperação técnica prevê que seja aplicado o montante de R\$ 1.200.000,00

em: (a) consultorias (R\$940.000,00); (b) produção de material educativo (R\$100.000,00) e; (c) realização de seminários, lançamentos e outras atividades afins (R\$250.000,00). A cifra a ser aplicada para realização das atividades deste resultado específico representa 9,3% de todo o valor a ser executado para o projeto de cooperação.

Em relação às atividades previstas para o Resultado 2.2, uma análise comparada entre as duas versões demonstra significativa mudança de escopo e conteúdo, conforme apresentado em tabela abaixo (Tabela 9). Em linhas gerais, percebe-se que a grande diferença está na adoção dos ODS como eixo orientador das políticas curriculares. Essa é uma forma de demonstrar como as prioridades do mandato da UNESCO para Educação, conforme apresentado no capítulo 2, ganham forma e corpo nas políticas públicas para educação, por meio da negociação entre expectativas e interesses das partes envolvidas³⁷, sem desconsiderar as particularidades da rede municipal.

Tabela 9 – Indicadores de realização PRODOC 914 BRZ 1147 (2014 e 2018)

Primeira Versão (2014)	Segunda Versão (2018)
Indicadores de realização	Indicadores de realização
(a) 01 estudo da implementação da proposta de organização dos ciclos educacionais;	(a) Pelo menos 3 documentos sobre a implementação dos ODS no currículo;
(b) 01 ambiente colaborativo virtual no qual ocorra o desenvolvimento de práticas com alunos, professores formadores e assessores, com ferramentas de comunicação, interação, publicação e acompanhamento com permissionamento específicos nos níveis de todos os usuários.	(b) Formação para educadores e gestores sobre os ODS; (c) 01 documento sobre educação em tecnologia da RME; (d) pelo menos 3 produções audiovisuais; (f) 1 concepção de Plataforma Interativa para a implementação do currículo; (g) 1 concepção de Plataforma Interativa para docentes e gestores da SME com base no novo Currículo da Cidade de São Paulo e a BNCC.

Fonte: elaboração própria baseado no acordo PRODOC 914 BRZ 1147 (2014 e 2018)

4.5. O currículo na história da educação paulistana

Inicialmente, ressaltamos que a intenção desta subseção é apresentar, em linhas gerais, questões relacionadas à cultura escolar paulistana por meio da caracterização de permanências e rupturas em relação à organização curricular. Deste modo, destacaremos processos, fatores motivadores, bem como atores envolvidos nessas tramas como prelúdio para compreensão do momento presente, considerando nosso objeto de pesquisa. Entretanto, ressaltamos que poucos

³⁷ É importante destacar, conforme citado na revisão substantiva do projeto de cooperação técnica analisado, que alguns objetivos dentre eles, o Resultado 2.2, não puderam ser executados plenamente durante os anos de 2014 e 2017 em razão da recorrente troca de secretários de educação.

trabalhos acadêmicos se destinam a análise mais global ou generalista do desenvolvimento curricular na rede municipal de educação de São Paulo. Majoritariamente, as análises curriculares são realizadas a partir de currículos por disciplina, fases de formação ou áreas e/ou eixos temáticos transversais (ACUCHAIM, 2012; SILVA, 2014; CUNHA, 2015; SALGADO, 2017, SILVA, 2018). Sem ser exaustivo, consideramos o período de análise entre os anos de 1989 e 2016, tendo em vista as gestões municipais e os novos desafios postos à educação brasileira.

Os desdobramentos da abertura democrática brasileira nos anos finais da década de 1980 delineiam novos compromissos e responsabilidades para a educação pública nacional. Conforme prevê a Constituição Federal³⁸, a obrigatoriedade de oferecimento do ensino público gratuito e o regime de colaboração estabelecido entre os entes federados fez com que as escolas públicas se reinventem.

A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando relativo êxito a sua função de instituição social discriminatória da população, segundo os interesses sociais e políticos prevalecentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente (CUNHA, 2015, p. 42)

Na educação paulistana, esse período coincide com a gestão de Paulo Freire e Mário Cortella frente à Secretaria Municipal de Educação no governo da petista Luiza Erundina (1989-1992). Neste período, segundo Aguiar (2011), a proposta político-pedagógica para a Rede Municipal de Educação se alicerça em três pilares básicos: (a) participação; (b) descentralização e; (c) autonomia, apresentando cinco grandes prioridades que buscavam superar a dicotomia “ensinar-aprender” e “teoria-prática”:

- (a) aplicar o acesso e a permanência dos setores populares;
- (b) democratizar a gestão, o poder pedagógico e educativo;
- (c) melhorar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um **currículo interdisciplinar** e a formação permanente de pessoal docente;
- (d) eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo;
- (e) formar cidadãos críticos e responsáveis (AGUIAR, 2011, p. 1, grifo nosso).

³⁸ A Constituição Federal Brasileira de 1988 prevê direitos educacionais entre seus artigos 205 e 214, estabelecendo seus princípios orientadores; a autonomia didático-científica dos professores; a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; os deveres e responsabilidades de cada ente federado, bem como os recursos e transferências públicas para educação e; a fixação de conteúdos mínimos para os anos obrigatórios do ensino básico. Entendemos que grande parte destes direitos afirmados são frutos das reflexões decorrentes dos debates internacionais acerca da educação, o que demonstra a importância dos espaços multilaterais enquanto ambientes para divulgação e promoção de ideias e para produção de regras e normatizações.

Em se tratando do currículo, a proposta apresentada defendia um currículo menos fragmentado, que valorizasse as experiências prévias e a cultura dos alunos e que assegurasse maior protagonismo dos docentes e demais membros da comunidade escolar. A reforma curricular ao estar baseada na concepção de “temas geradores impregnados de significado social para educação popular” (CUNHA, 2015, p. 43), buscava alcançar mudanças efetivas e substanciais na qualidade de ensino da rede municipal. Segundo levantamento realizado por Cunha (2015), a proposta curricular da gestão Paulo Freire apresentava quatro eixos:

- (a) a construção coletiva do currículo, por meio de um processo participativo;
- (b) respeito ao princípio da autonomia da escola, incluindo sua história, valores e práticas e possibilitando a reconstrução reflexiva de seu currículo;
- (c) valorização da unidade teórica e prática refletida no movimento de ‘ação-reflexão-ação’ sobre experiências curriculares;
- (d) formação permanente dos profissionais do ensino, a partir da análise crítica do currículo em ação e buscando pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação das práticas (CUNHA, 2015, p. 43).

Para além da proposta de reformulação curricular, uma das inovações implementadas durante este período foi o regime de ciclos de aprendizagem em detrimento da seriação escolar até então vigente na rede. Nesta nova proposta, a adoção de três ciclos de aprendizagem durante os anos do ensino fundamental – dois ciclos de três anos e um ciclo de dois anos – tinha por objetivo melhorar a qualidade de ensino oferecido. Apesar disso, percebeu-se certa dificuldade da rede municipal implementar tais medidas, muito em razão da existência de lacunas na formação inicial e continuada dos professores para reorganização do trabalho pedagógico nas escolas a partir desta nova modalidade (AGUIAR, 2011, CUNHA, 2015).

No período entre os anos de 1993 e 2000, durante as gestões municipais de Paulo Maluf (PDS, 1993-1996) e Paulo Pitta (PPB, 1997-2000), não houve medidas expressivas orientadas à reformulação no campo curricular. O período é marcado por ações pontuais e descontinuadas pelas sucessivas trocas de secretariado em razão de rupturas político-partidárias. As ações de formação docente apenas começam a ter maior constância após aprovação da LDB no ano de 1996, com foco em questões técnico-administrativas e legislativas, orientadas para adequação às exigências da lei nacional. Entretanto, percebe-se uma tendência em todo o período: a incorporação de princípios gerencialistas – controle, rotina e padronização –, rompendo com a proposta político-pedagógica da gestão anterior. Neste novo cenário, a qualidade da educação associou-se produtividade e competitividade. Além disso, dentre as medidas adotadas, uma das mais significativas foi o retorno à seriação escolar que, segundo argumento utilizado pelos

técnicos da educação lotados na SME-SP, facilitaria os processos de administração e gestão escolar, o que foi visto pelos professores da rede municipal como uma marca de retrocesso na organização do tempo e do espaço escolar (AGUIAR, 2011, CUNHA, 2015).

Ao assumir a Prefeitura de São Paulo durante os anos 2001 e 2004, Marta Suplicy (PT) nomeia o professor doutor Fernando José de Almeida para o cargo de secretário municipal de educação. No início da gestão, buscou-se retornar algumas das discussões promovidas por Paulo Freire, contextualizando-as ao novo cenário político e econômico brasileiro e paulistano. Dentre os vários documentos publicados no período, a tônica presente era “[promover] o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal para a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular” (AGUIAR, 2011, p. 7).

Neste intuito, a gestão de Fernando de Almeida frente à SME-SP propôs algumas ações estruturantes por meio de três pilares: (a) um movimento de reorientação curricular, em todas as unidades educacionais, articulado à formação dos educadores; (b) um processo de formação permanente e sistemático de todos os educadores estruturados a partir de suas respectivas experiências, propiciando a reflexão em todos os campos do conhecimento; (c) um movimento de avaliação da forma de organização e funcionamento da escola, tendo os ciclos de aprendizagem por objeto de discussão (AGUIAR, 2011).

De acordo com Cunha (2015), os debates realizados sobre a reforma curricular estavam orientados pela perspectiva da diversidade e interdisciplinaridade, considerando as realidades locais das unidades escolares de rede, contando com a participação e escuta de professores e demais gestores escolares. Entretanto, por mais que a reformulação curricular fosse uma prioridade para a gestão, deu-se mais atenção à formação continuada de professores e às discussões sobre o processo de avaliação contínua. A opção por esta trajetória esteve associada ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas de rendimento escolar. O entendimento à época era que a compreensão por parte dos professores acerca dos processos de aprendizagem e escrita, a partir da perspectiva do aprendiz, era necessária para reverter a situação insucesso ou fracasso escolar.

Dada a grave situação de analfabetismo e o baixo desempenho escolar, em especial, nos primeiros anos do ensino fundamental, nos primeiros anos das gestões municipais de José Serra (PSDB, 2005-2006) e Gilberto Kassab (DEM/PSD, 2006-2012) priorizou-se o desenvolvimento de políticas e programas orientados à leitura e à escrita associados à formação docente permanente. As discussões sobre reforma curricular ganham espaço e notoriedade

quando Alexandre Schneider assume o cargo de secretário de educação no ano de 2007. Ao longo deste ano, foram organizados grupos de trabalho entre professores da rede e assessores externos vinculados às universidades paulistanas. Esses encontros tinham por finalidade a elaboração e consolidação de uma proposta curricular unificada para cada área do conhecimento com conteúdos a serem ensinados em todas as escolas da rede municipal (AGUIAR, 2011; CUNHA, 2015).

O documento publicado e distribuído a todos os professores e profissionais da educação da rede – “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental – acompanhou uma tendência nacional de propor orientações mais diretas e precisas para o currículo, definindo expectativas de aprendizagem e metas a serem atingidas pelos alunos em cada área do conhecimento, tornando-se uma referência clara para os docentes, com vistas a melhorar os resultados de desempenho nos exames de rendimento escolar (AGUIAR, 2011). Com esta finalidade, os princípios orientadores do currículo foram:

- (a) educar e cuidar como dimensões indissociáveis de toda a ação educacional;
- (b) relevância social e cultural dos conteúdos;
- (c) diversidade como princípio para formação dos valores democráticos;
- (d) acessibilidade e adequação aos interesses de cada faixa etária;
- (e) potencialidade de estabelecimento de **conexões interdisciplinares**;
- (f) desenvolvimento da competência leitora e escritora como responsabilidade de todos;
- (g) inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais;
- (h) o papel do professor como mediador da aprendizagem da criança, do jovem e do adulto, promovendo as aproximações sucessivas com os conhecimentos (CUNHA, 2015, p. 57 *apud* SÃO PAULO, 2007, p. 17, grifo nosso).

De acordo com Cunha (2015, p. 59), com as proposições curriculares mais estruturadas, a flexibilidade curricular acabou por ser afetada, uma vez que a “regulamentação ano a ano das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas relativizou parte da autonomia de que em princípio gozariam os docentes na formulação e ordenação do currículo”. Além disso, para a autora, a valorização, influência e ênfase dada às avaliações externas³⁹ acabou por contribuir

³⁹ A rede municipal de São Paulo durante a gestão de Schneider, além de participar dos sistemas nacionais de avaliação do rendimento escolar (Prova Brasil e Provinha Brasil), criou seu próprio sistema de avaliação externa: a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. Enquanto os exames nacionais avaliavam o rendimento escolar dos alunos dos anos iniciais (1º e 2º anos) e finais (8º e 9º anos) do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática com periodicidade bianual, a Prova São Paulo cumpria o mesmo papel, porém com periodicidade anual, sendo aplicada a todos os anos escolares. Já a Prova da Cidade tinha por finalidade auferir a aprendizagem dos alunos semestralmente para todos os componentes curriculares oferecidos pela rede municipal, sendo uma prova com itens confeccionados pelos professores da SME-SP. Além disso, criou-se o INDIQUE (Índice de Qualidade da Educação de São Paulo) que cumpria a finalidade de avaliar o desempenho de cada escola, permitindo comparação

para a homogeneização dos conteúdos de aprendizagem, sem que seus resultados conseguissem produzir orientações precisas que pudessem contribuir para melhores resultados a serem alcançados por meio da reformulação ou adequação das práticas pedagógicas. Na mesma direção, Aguiar (2011, p. 11) entende que a proposta curricular “não conseguiu articular as dimensões socioculturais dos alunos com as dimensões metodológicas do processo ensino-aprendizagem, [não encontrando] um caminho para contextualizar o conteúdo programático oficial com a realidade social vivida e com a prática cotidiana da escola e da sala de aula”.

Entre os anos de 2013 e 2016, assume a prefeitura de São Paulo o petista Fernando Haddad, ex-Ministro da Educação do governo Lula da Silva (2003-2011). Após poucos meses de gestão, o secretário de educação, professor doutor Antônio César Callegari publicou o documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da Rede Municipal de São Paulo: contextos e perspectivas”. Bastante alinhado às disposições e práticas recomendadas pelo MEC, o documento orientador das práticas pedagógica da rede municipal, estruturou-se a partir de três dimensões: (a) o **currículo integrador**; (b) a sala de aula e; (c) a formação do educador, sendo todas as dimensões articuladas pela perspectiva da avaliação para a aprendizagem. As disposições deste documento, associado à realização de seminários divulgação entre os servidores da SME-SP e submissão às consultas públicas, culminaram na elaboração e implementação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, popularmente conhecido por “Mais Educação São Paulo” (SILVA, 2018).

Dentre as modificações mais expressivas em relação à gestão anterior, destaca-se a retomada da organização da escolarização em ciclos de aprendizagem⁴⁰ com a duração de três anos cada: (a) ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano); (b) **ciclo interdisciplinar** (4º a 6º ano); (c) ciclo autoral (7º ao 9º ano) e possibilidade de retenção em determinados anos dos ciclos. Essa nova condição foi interpretada por grande parte dos professores da rede como uma forma de

de resultados no decorrer dos anos. Outra finalidade deste indicador era auxiliar na localização das políticas de apoio às DREs e às escolas, tendo em vista as particularidades apresentadas por cada uma dessas localidades (CUNHA, 2015).

⁴⁰ Segundo documento oficial da RME-SP, “a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação de conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de educação no que tange à **garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem** de maneira assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais” (SILVA, 2018 *apud* SÃO PAULO, 2014, p. 74, grifo nosso).

mascarar a repetência escolar por meio da promoção automática dos educandos (SILVA, 2018).

Outras iniciativas que buscaram alterar políticas desenvolvidas pela gestão anterior foram: (a) o desenvolvimento e a publicação de documento que buscava refletir sobre o conceito de “direito à aprendizagem” em detrimento às “expectativas de aprendizagem”, de modo que, essa mudança conceitual e metodológica possibilitasse vislumbrar que os alunos aprendam o que lhe são de direito e não simplesmente o que lhe é esperado; (b) a extinção das avaliações externas municipais – Prova São Paulo e Prova da Cidade – com a justificativa de seu alto custo operacional e ineficiência para o planejamento pedagógico; (c) a formação pedagógica permanente, com especial atenção para a formação em “docência compartilhada” que consistia em criar condições para o trabalho colaborativo entre professor especialista e professor generalista para os alunos do 6º ano, na intenção de atenuar o impacto da passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental (SILVA, 2018).

Mudanças ocorridas no alto escalão da Secretaria de Educação, com a nomeação de Gabriel Chalita e, um ano após, de Nádia Campeão para o cargo de secretária de educação, fizeram com que ações para reformulação curricular ganhassem ritmo inconstante. Deste modo, a gestão é finalizada, no ano de 2016, com a publicação da coleção de documentos intitulados por “Componentes Curriculares em **Diálogos Interdisciplinares** a Caminho da Autoria” e “Direitos de Aprendizagem nos **Ciclos Interdisciplinar** e Autorial”, sem qualquer tipo de iniciativa de implementação (SILVA, 2018).

Por fim, antes de iniciarmos as discussões relacionadas à nova proposição curricular ocorrida na gestão João Dória-Bruno Covas, achamos por bem destacar um dos elementos que a nosso ver permanece sempre nas discussões curriculares independentemente das mudanças político-partidárias e das intencionalidades formativas educacionais, um componente que compõe a tradição da cultura escolar da RME-SP: a interdisciplinaridade e/ou a integração curricular.

Pesquisa realizada por Silva (2014) destaca que a concepção de conhecimento interdisciplinar é uma das marcas específicas da SME-SP. Em estudo comparativo, o autor analisa as aproximações e distanciamentos a partir desta característica da rede municipal de educação em dois momentos específicos: na gestão de Luiza Erundina e na gestão de Gilberto Kassab. Segundo Silva (2014) a interdisciplinaridade na gestão de Freire-Cortella frente à SME-SP pode ser associada às problematizações críticas e contextualizadas realizadas em sala

de aula a partir de temas geradores na intenção de compreender os mais variados elementos sociais, políticos, econômicos e culturais por meio do estudo da realidade.

A concepção de trabalho interdisciplinar adotada e construída ao longo desses quatro anos [da gestão de Paulo Freire e Mario Cortella] pressupõe um procedimento que parte da ideia de que várias ciências deveriam contribuir para ao estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar (SILVA, 2014, p. 76).

Na gestão Gilberto Kassab, a interdisciplinaridade é entendida como uma “possibilidade de (re)visitar o conhecimento por meio da problematização dos conteúdos” (SILVA, 2014, p. 98). Associada às expectativas de aprendizagem a partir de temas transversais dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – (a) ética; (b) meio ambiente; (c) pluralidade cultural; (d) saúde; (e) orientação sexual – e de eixos temáticos curriculares desenvolvidos a partir da realidade da educação paulistana, envolve todas as áreas do conhecimento na organização curricular, com particular destaque para incorporação das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem (SILVA, 2014).

Na gestão Fernando Haddad, a interdisciplinaridade é compreendida como uma forma de “superar a fragmentação da ciência por meio de práticas reflexivas e criativas” (SILVA, 2018 *apud* SÃO PAULO, 2016, p. 35) e uma “articulação entre saberes existentes provenientes das diversas áreas do conhecimento para a construção de conhecimentos novos” (SILVA, 2018 *apud* SÃO PAULO, 2015, p. 52). Neste sentido, o currículo escolar propõe-se como um instrumento para a integração curricular, enquanto a interdisciplinaridade se concretiza por meio da prática pedagógica na docência compartilhada nos anos que compõem o ciclo interdisciplinar:

(...) [a docência compartilhada no ciclo interdisciplinar] proporciona uma influência mútua entre os componentes curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos por arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas, de forma a provocarem uma integração mútua, tomando como base sistemas globais e não compartimentados, com nas disciplinas. A interação pode ocorrer por pelo método, pelo procedimento e pela organização do ensino (SILVA, 2018 *apud* SÃO PAULO, 2014, p. 78)

Assim sendo, o desenvolvimento conceitual de “interdisciplinaridade” da RME-SP acompanha os debates promovidos no Brasil⁴¹, com especial atenção às proposições conceituais feitas por Ivani Fazenda desde a década de 1970. Para a autora:

⁴¹ Segundo Veiga-Neto (1999) o “movimento pela interdisciplinaridade” no Brasil sustenta-se na ideia da real urgência de combater o “mal generalizado” promovido pelo método cartesiano ao fragmentar o conhecimento científico, separando os diferentes saberes entre si. Portanto, a interdisciplinaridade “coloca em seu horizonte

A interdisciplinaridade é uma questão de atitude frente à educação, que necessita de disciplinas sim, não é alguma coisa que rompe com a barreira das disciplinas, mas incorpora todas as disciplinas no sentido de dar uma legitimidade e um sentido para cada uma das disciplinas e para a vida das pessoas (FAZENDA, 2011, p. 45).

A partir deste entendimento, compreendemos que o processo de reforma curricular da SME-SP ocorrido no ano de 2017 apresenta sinais da permanência da interdisciplinaridade como elemento estruturante da organização curricular, seja pela continuidade da organização das atividades escolares por meio dos ciclos de aprendizagem, seja pela incorporação da Matriz de Saberes e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como elementos transversais e integradores do currículo. Na intenção de compreender estas iniciativas na SME-SP, as próximas subseções se destinarão à apresentação e à análise do movimento de reformulação curricular ocorrido no ano de 2017 a partir das recomendações da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994).

4.6. Contexto de influência na reformulação do currículo escolar

Para compreender e analisar o contexto de influência na reformulação do currículo escolar da cidade de São Paulo é necessário dar luz aos acontecimentos nacionais e internacionais que antecederam sua discussão e posterior formulação enquanto texto orientador das práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Conforme tratamos na seção anterior, várias discussões haviam sido realizadas na esfera internacional acerca das intencionalidades formativas educacionais no contexto da Agenda 2030 para Educação. Na oportunidade, além de citarmos os Quatro Pilares da Educação para o século XXI, descrevemos, em linhas gerais, o que a UNESCO recomenda e entende ser as prioridades para educação no contexto latino-americano e caribenho. No

imediato a integração entre os saberes, a qual se espera acontecer graças a novos arranjos curriculares e principalmente a novas maneiras de se trabalhar os conteúdos disciplinares” (VEIGA-NETO, 1999, p. 66). Com essa finalidade, o “movimento pela interdisciplinaridade”, enquanto campo de pesquisa, pode ser compreendido a partir de três momentos ou fases de desenvolvimento: (a) a busca pela delimitação conceitual a partir de orientações filosóficas, durante a década de 1970; (b) a busca pelo estabelecimento de uma metodologia própria a partir de uma abordagem sociológica, durante a década de 1980; (c) a busca pela construção de uma teoria embasada em premissas antropológicas, durante a década de 1990 (VEIGA-NETO, 1999). A partir dos anos 2000, dá-se maior ênfase às pesquisas a partir da prática interdisciplinar em espaços escolares e à promoção da formação inicial e continuada de professores em interdisciplinaridade, sendo esta uma postura que marca a reorientação do campo de pesquisa em interdisciplinaridade, diminuindo a ênfase dada aos processos de desenvolvimento epistemológico e cognitivo, em detrimento da ênfase atitudinal (FAZENDA, 2011).

contexto nacional, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) motivaram o movimento de reforma curricular promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no ano de 2017. Neste sentido, para maior clareza deste processo, é conveniente pontuar alguns fatos históricos do desenvolvimento curricular no Brasil a partir da reabertura democrática que coadunaram para que a BNCC fosse aprovada em dezembro de 2017.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 e a posterior publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 são os marcos que norteiam as políticas educacionais no Brasil. No caso das políticas curriculares, a Constituição Federal e a LDB estabeleceram as responsabilidades e os graus de autonomia de cada ente federado, sendo que os currículos municipais e estaduais deveriam ser suportados por uma base nacional comum com “conteúdos mínimos, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210), a serem contemplados por uma parte diversificada.

Art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter um base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Pelo disposto na LDB, em distintos momentos da história educacional brasileira, as autoridades nacionais buscaram implementar as disposições previstas nos instrumentos jurídicos. De acordo com Silva *et al* (2015) é possível perceber uma metodologia de elaboração de políticas curriculares, em um fluxo de diálogo que parte do Ministério da Educação aos entes federados por meio das Secretarias de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Além desses atores, vários outros – organizações da sociedade civil, grupos econômicos, associações científicas e professores universitários – foram convidados ou se apresentaram voluntariamente para participar dos processos de elaboração curricular.

Quando o governo federal propõe políticas, elas começam a ser formuladas no Ministério da Educação (MEC), que mobiliza seus técnicos e gestores vindos de indicações dos partidos políticos aliados e escolhidos por várias razões. (...) Esses agentes convidam pessoas nas universidades públicas ou privadas e podem estabelecer parcerias com núcleos e grupos de pesquisa que se tornam os viabilizadores dos processos de organização, infraestrutura, pagamentos, contratações de assessores, serviços, entre outros. (...) Os dirigentes do MEC, em contato direto com as Secretarias de Educação dos Estados e por meio da CONSED, recrutam representantes para os trabalhos. O mesmo procedimento ocorre junto aos municípios por meio da UNDIME. Esse conjunto de agentes,

oriundos dos diferentes estados e regiões do país, mas diretamente ligados aos interesses e práticas educativas, passam a elaborar as propostas de regulação dos currículos. Os documentos que resultam desses trabalhos devem ir para o Conselho Nacional de Educação, que, por sua vez, organiza audiências públicas para debater os documentos. Assim, várias versões se sucedem nas instâncias até que o Conselho Nacional de Educação aprove o documento definitivo. Depois disso, segue para a Presidência da República (SILVA *et al*, 2015, p. 334-335).

Entre os anos finais da década de 1990 e o início dos anos 2000 foram empreendidos os primeiros esforços de ordenamento curricular nacional, quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em concomitância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todos os componentes disciplinares das etapas da Educação Básica, bem como o estabelecimento de temas transversais – (a) ética; (b) meio ambiente; (c) saúde; (d) pluralidade cultural; (e) orientação sexual – a serem contemplados por todas as disciplinas (SILVA *et al*, 2015).

Para Saviani (2018), as principais críticas a estes documentos estão relacionadas a adesão à “pedagogia das competências” que sustentavam a linha argumentativa das políticas educacionais neoliberais na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Apesar disso, Silva *et al* (2015) entende que as metodologias e articulações em torno da CONSED e da UNDIME fizeram com que houvesse certo consenso entre as propostas pedagógicas nos estados e municípios que adotaram os elementos teóricos e metodológicos previstos nos PCNs. Entretanto, o caráter de “orientação geral” e a “natureza aberta” dos PCNs fizeram com que suas disposições não apresentassem capacidade regulatória dos currículos, muito em razão da não obrigatoriedade de adesão.

Durante o governo Lula da Silva (2003-2011), há iniciativas de reformulação das DCNs e dos PCNs. Em grande parte, para atender as expectativas de uma ala politicamente mais progressista, os conceitos a partir da “pedagogia das competências” foram substituídos pelos “direitos de aprendizagem”, dando maior centralidade aos sujeitos-alvo das políticas educacionais. Todo esse movimento de reformulação contribuiu, para que no ano de 2012, durante os primeiros meses do governo Dilma Rousseff (2012-2016) fosse possível iniciar as primeiras discussões, por mais incipientes que fossem, sobre a base nacional comum. Entretanto, é somente no ano de 2015 que o movimento ganha vigor, após ter previsão e prazo de execução previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para educação básica e a **base nacional comum dos**

currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Nesse interim, é válido ressaltar outros fenômenos ocorridos na história recente do Brasil atribuíram novas dinâmicas ao processo de elaboração da BNCC. Em 2016, a presidente Dilma Rousseff após vencer eleição bastante polarizada entre os partidos PT e PSDB sofre diversas investidas contra seu mandato que, em última instância, corroboraram para seu impedimento. Nos limitando à esfera educacional, percebemos que, ao assumir interinamente a presidência da República, Michel Temer (2016-2019) reestrutura a pasta da Educação⁴², fazendo com que lideranças política do Democratas e do PSDB assumissem a condução das iniciativas em prol de uma base curricular nacional. Retornaram ao poder duas lideranças da ala educacional tucana mais conservadora – Maria Helena Guimarães Castro⁴³ e Maria Inês Fini⁴⁴, para Secretaria Executiva do MEC e para a presidência do INEP, respectivamente –, que participaram da condução e construção de políticas públicas nacionais para educação durante a gestão Fernando Henrique Cardoso.

As educadoras citadas acima assumem, em meados de maio de 2017, o processo de continuação das discussões sobre a BNCC a partir de sua segunda versão, sendo que este documento havia sido tornado público um ano atrás, em 03 de março de 2016. É válido ressaltar a inconstância da permanência de Ministros da Educação entre o início da tramitação da

⁴² Dentre as medidas mais polêmicas da gestão Michel Temer (2016-2019) para educação estão: (a) congelamento de gastos públicos para educação ao nível da inflação do ano anterior durante o período de 20 anos, aprovado pelo Congresso Nacional por meio de Emenda Constitucional; (b) proposta de reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória, com vigor imediata após sua promulgação, sem qualquer tipo de diálogo com a sociedade para compreender as necessidades e carências desta fase de formação; (c) condução, via Ministério da Educação, do projeto “Escola Sem Partido” proposta de lideranças políticas conservadoras, à direita do espectro político-partidário, que buscavam propor medidas para “neutralização da educação” diante da política. Essas características fazem com que o governo seja rotulado por “ilegítimo, antipopular e antinacional”, nos dizeres de Saviani (2018) e Lastória, Santos e Mello (2018).

⁴³ Maria Helena Guimarães Castro, socióloga e professora aposentada de Ciência Política pela UNICAMP. Entre 1995 e 2002 foi presidente do INEP, período em que foi responsável pela criação do “Provão”, atual ENADE; entre 2003 e 2006, secretária de educação do Distrito Federal; entre 2007 e 2009, secretária de educação do estado de São Paulo; em 17 de maio de 2016 assume a Secretaria-Executiva do MEC, permanecendo no cargo até 8 de março de 2018, após rupturas político-partidárias entre MDB e PSDB.

⁴⁴ Maria Inês Fini, pedagoga e professora aposentada de Pedagogia da UNICAMP. Entre 1996 e 2002 foi diretora de Avaliação para Certificação de Competências, responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e diretora do PISA no Brasil; entre 2003 e 2016 desenvolveu e coordenou projetos de implementação de sistema de avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação; em 16 de maio de 2016 assume a presidência do INEP, permanecendo no cargo até 14 de janeiro de 2019, quando é exonerada do cargo por defender a autonomia do INEP na elaboração do ENEM, indo contra a opinião do presidente Jair Bolsonaro (2017-atual) que as provas passariam pelo seu crivo para evitar qualquer tipo de “doutrinação ideológica da esquerda marxista brasileira”.

proposta da BNCC até sua homologação e aprovação pelo Presidente da República: Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloízio Mercadante, durante o governo Dilma Rousseff e Mendonça Filho e Rossielli Soares, durante a gestão Michel Temer. A recorrente troca de Ministros da Educação acaba por indicar a necessidade de construção de alianças e compromissos partidários com a finalidade de contribuir para governabilidade dos governos presidenciais.

De acordo com Freitas (2017, publicação online), o intervalo entre a publicação da segunda e terceira versão da BNCC é um período marcado pela participação ativa de movimentos em prol da educação de cunho “apartidário”, que segundo ele, tinham a intenção de “sequestrar e retirar o Estado do controle do currículo nacional”. Para o autor, organizações tais como, o “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”, deram novo tom para as discussões da BNCC, ao caracterizá-la enquanto “entidade atravessadora” entre escolas e governos, financiadas por fundações privadas. Além disso, Freitas (2017) ressalta dois importantes fatos que fazem com que a terceira versão da BNCC possuísse um formato bastante particular em relação às anteriores: (a) todo o argumento educacional do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum” estava baseado no documento intitulado por “Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro” (2015), produzido por Maximiliano Moder, consultor de assuntos educacionais da UNESCO e que; (b) o novo foco da BNCC voltou-se para orientar a produção da avaliação no Brasil – por exemplo: ANA, Prova Brasil, ENEM e Prova de Avaliação Docente –, de forma que o currículo, ao estabelecer claros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pudessem criar condições para que o Brasil figurasse em melhor posição entre os países que participam de avaliações externas internacionais de larga escala, tais como o PISA da OCDE. Adicionado aos fatos acima citados, acreditamos que outro elemento que deva ser considerado na terceira versão é o retorno da “pedagogia das competências”, conforme prevê o texto introdutório da BNCC (2017):

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o **desenvolvimento de dez competências gerais**⁴⁵, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os

⁴⁵ As dez competências gerais podem ser sumarizadas em: (a) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital; (b) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade; (c) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; (d) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica; (e) Compreender, utilizar e criar tecnologias

direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2017, p. 8, grifo nosso).

Em relação ao teor da BNCC, vários trabalhos acadêmicos se dedicaram a analisar seu formato e conteúdo, recorrendo a história da política educacional no Brasil ao lançar mão sobre questões relacionadas à educação e ao pacto federativo. Além disso, de modo geral, ressaltam a resistência histórica, associando-a a movimentos pela autonomia docente, pela gestão democrática e pelo respeito à diversidade cultural, dado o caráter obrigatório da nova proposta curricular nacional (CURY, 2014; PEREIRA, ALBINO, 2015; MACEDO, 2015; STANKEVECZ, CASTILHO, 2018).

Em levantamento de produção bibliográfica sobre BNCC, Rocha e Pereira (2016) adverte que os principais assuntos tratados literatura nacional sobre o assunto estão intimamente relacionados às questões de poder e identidade, dentro de um contexto de disputa por noções de currículo. Neste sentido, as autoras apresentam certas tendências discursivas a partir de três perspectivas: (a) oposição à ideia de BNCC; (b) favoráveis à BNCC, porém com críticas ao processo de produção textual; (c) defesa à BNCC, conforme sumarizado na tabela abaixo:

Tabela 10 – Principais argumentos sobre a BNCC

Posição	Principais Argumentos
Oposição à ideia de BNCC	(a) práticas de controle e padronização de conduta docente; (b) tentativa de homogeneidade nacional, em detrimento da pluralidade cultural brasileira; (c) política neoliberal, associada à formação para o trabalho; (d) vinculação às políticas de avaliação, visando melhor performatividade em avaliações internacionais de larga escala; (e) instrumento de regulação por meio da centralização curricular – visão tecnicista de educação; (f) reprodução de experiências internacionais; (g) documento desnecessário devido à existência de outros documentos competentes.
Favoráveis à BNCC, porém com críticas ao processo de produção textual da política curricular	(a) participação desequilibrada entre diversos atores na produção do currículo nacional - destaque ao papel assumido pelas empresas;

digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais; (f) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências; (g) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns; (h) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional; (i) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos; (j) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (MEC, 2017, p. 9-10).

	(b) projeto de currículo pragmático, associado à formação para o trabalho; (c) caráter extremamente conteudista, ancorado nos processos de avaliação externa; (d) não apresenta temas relacionados à inclusão das diferenças - étnicas e sociais -, gênero e orientação sexual.
Defesa à BNCC	(a) promoção de justiça social e redução das desigualdades - direito à educação a partir de compartilhamento de saberes comuns; (b) garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as etapas da Educação Básica; (c) alternativa à lógica vigente que determina o currículo por meio de livros didáticos;

Fonte: elaboração própria baseado em Rocha e Pereira (2016)

Em se tratando do contexto paulistano, uma das medidas do Programa de Governo e do Plano de Metas da gestão João Doria é a reformulação curricular, tal como apresentado nas seções anteriores. A pasta da Educação, chefiada por Alexandre Schneider, inicia os debates e formações para a reforma curricular em fevereiro de 2017, em meio às discussões sobre a terceira versão da BNCC.

A defesa de uma proposição curricular para rede municipal e para o Brasil já era uma bandeira defendida por Alexandre Schneider desde a sua primeira passagem pela secretaria municipal de educação durante a gestão Gilberto Kassab. Ao defender a adoção de um currículo nacional, Alexandre Schneider (2015) argumenta que

(...) a objeção comum ao currículo nacional é a grande variedade e diversidade cultural do Brasil, cujo reflexo na escola seria supostamente reprimido pelo currículo nacional. Isso não é verdade, pois as formas de apresentar o mesmo conteúdo são infinitas. É indiferente, do ponto de vista curricular, se a fórmula da velocidade é ensinada discutindo-se os barcos da Amazônia ou o trânsito de São Paulo. (...) Ao eximir-se da responsabilidade de definir um currículo nacional, o Ministério da Educação condena nosso sistema educacional à desigualdade: à maioria dos alunos é simplesmente negado o direito de dominar todos os conteúdos que a sociedade poderia lhe oferecer (SCHNEIDER, 2015, publicação online).

Além disso, entende que a existência de um currículo nacional contribuiria para com o trabalho docente:

(...) não estamos sobrecarregando os docentes com um fardo que não lhes cabe? Afinal, em vez de focar seus esforços na melhor maneira de ensinar, estamos empurrando para cada um deles a pesada responsabilidade de definir quais conteúdos deverá ministrar ou não. Ressalta-se que essa medida [adoção do currículo nacional] não representaria nenhum tipo de ameaça ao saudável princípio da autonomia do professor (...) [Assim,] enquanto o governo diz o que deve ser aprendido pelos alunos, cabe às escolas decidir como (SCHNEIDER, 2015, publicação online).

Como pode-se perceber pelos enxertos acima, a linha argumentativa do secretário de educação da cidade de São Paulo aproxima-se àquela defendida pelos especialistas favoráveis à criação da BNCC. Entretanto, reportagem produzida por correspondente do jornal Folha de São Paulo (SALDAÑA, 2017, publicação online) afirma que, por ter sido inspirado na BNCC e publicada antes da versão final homologada pelo CNE, o lançamento do “Currículo da Cidade” em 15 de dezembro de 2017 provocou certo desconforto entre a alta cúpula do MEC e o alto escalão da secretaria de educação da cidade de São Paulo. Vale pontuar que tanto as lideranças no MEC quanto o governo da cidade de São Paulo são originários do mesmo partido político, o PSDB. Apesar disso, representam alas opostas dentro do partido. Enquanto Maria Helena Guimarães Castro compõe a ala dos “cabeças brancas”, liderado pelos fundadores do partido, entre eles Fernando Henrique Cardoso, o tucano João Doria lidera a ala dos “cabeças pretas”, seguimento ultraliberal do PSDB. Assim sendo, em certa medida, entendemos que as políticas curriculares foram instrumentalizadas com a finalidade de colocar em enfrentamento dois projetos de poder distintos dentro de um mesmo partido político.

Acreditamos que a proposta de São Paulo pode ser vista por outros municípios e estados como uma alternativa curricular ao: (a) se desvencilhar das alas mais conservadores – em particular, a bancada evangélica –, não destinando uma disciplina específica para o Ensino Religioso, conforme prevê BNCC⁴⁶, e por optar por abordar temas religiosos a partir de uma perspectiva culturalista⁴⁷; (b) por desenvolver objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à gênero, equidade de gênero e orientação sexual⁴⁸, temas excluídos da última

⁴⁶ Para o ensino fundamental, cinco outras áreas fundamentais de aprendizagem, denominadas como “áreas de conhecimento”, foram estabelecidas: (a) linguagens; (b) matemática; (c) ciências da natureza; (d) ciências humanas e; (e) ensino religioso. De acordo com a BNCC, a criação dessas áreas visa a estimular diálogos e conexões entre um grupo de disciplinas que têm suas próprias características: a área da linguagem reúne português, artes, educação física e inglês; e as ciências humanas abrangem as disciplinas de geografia e história, matemática, ciências naturais e estudos religiosos (MEC, 2017).

⁴⁷ Temas sobre religião são, majoritariamente, abordados na disciplina de história. Um exemplo de abordagem culturalista de religião pode ser observado no seguinte objetivo de aprendizagem: “4º ano – A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.): (EF04H12) Conhecer as expressões culturais e religiosas nas relações das sociedades com as águas e os rios, identificando referências europeias, indígenas e africanas”.

⁴⁸ As questões relacionadas à igualdade de gênero, sexualidade e orientação sexual são abordadas em quase todas as disciplinas curriculares, conforme exemplos a seguir:

- (a) **Ciências:** Identidade de gênero e orientação sexual: (EF07C23) Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural e afetiva), valorizando e respeitando a diversidade sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero e/ou orientação sexual.
- (b) **Geografia:** Igualdade de gênero: (EF08G04) Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos.
- (c) **Artes:** Produções artísticas plurais (gênero, raça e nacionalidade): (EF06A07) Refletir sobre a diversidade racial e de gênero a partir de artistas afro-brasileiros, povos indígenas e produções femininas.

versão da BNCC e; (c) por elaborar uma disciplina obrigatória e exclusiva para “tecnologias de aprendizagem” que aborda sobre questões teóricas e práticas relacionadas à robótica, à programação e à cultura *maker*, bem como, metodologias de aprendizagem baseada em projetos, investigação e jogos digitais ou gamificação, componente curricular inédito, quando comparado com as disciplinas e abordagens propostas para BNCC para tecnologias de informação e comunicação⁴⁹; (d) por adotar uma matriz de saberes⁵⁰, considerando os ciclos de aprendizagem dos estudantes, em contraposição ao paradigma da “pedagogia das competências”.

4.7. Contexto de produção do texto na reformulação do currículo escolar

O contexto de produção de texto, de acordo com Mainardes (2006), tem a finalidade de descrever e analisar (a) os grupos de interesse; (b) as vozes presentes e ausentes nos discursos que sustentam os textos; (c) a linguagem do texto; (d) a busca por consensos ou discursos dominantes e; (e) os grupos destinatários – leitores – do texto. Entendemos que o contexto de produção do texto ocorre concomitantemente com o contexto de influência. Apesar disso, e como nos adverte Ball (1992), a separação se faz necessária pois assim é possível apresentar, de forma didática, particularidades de cada arena. Desta forma, buscaremos demonstrar o processo de produção do texto do documento curricular, levando em consideração as falas dos entrevistados que participaram da pesquisa, bem como alguns trechos do documento de referência com a finalidade de ilustrar nossos argumentos.

Pela fala dos entrevistados foi possível perceber que o contexto de produção do texto se deu por meio de etapas ou ciclos, sendo que estes podem ser sequenciados da seguinte forma:

-
- (d) **Educação Física: Ginástica de condicionamento:** (EF05EF19) Compreender as relações de gênero e biotipo envolvidas nas práticas de ginásticas, mediante as situações vivenciadas nas aulas e outras ações didáticas.

⁴⁹ A BNCC não discorre sobre quais tecnologias digitais e metodologias que poderiam ser utilizadas no contexto da aprendizagem em ambientes escolas. O texto apenas cita e argumenta sobre sua importância em uma das dez competências: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (MEC, 2017, p. 9).

⁵⁰ A Matriz de Saberes do “Currículo da Cidade” que estabelece princípios a serem aprendidos e desenvolvidos pelos alunos ao longo da sua formação escolar: (a) pensamento científico, crítico e criativo; (b) resolução de problemas; (c) comunicação; (d) autoconhecimento e cuidado; (e) autonomia e determinação; (f) abertura à diversidade; (g) responsabilidade e participação; (h) empatia e colaboração; (i) repertório cultural (SME, 2017, p. 34-35).

(a) elaboração dos Grupos de Trabalho (GTs) para a produção do currículo; (b) pesquisa de escuta aos estudantes; (c) pesquisa de escuta aos professores; (d) leitura crítica realizada por consultores especialistas; (e) finalização e publicação dos documentos curriculares. Antes de descrever e analisar cada etapa que compõe o processo de elaboração do currículo escolar dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apresentaremos, em linhas gerais os documentos que sustentam a atual política curricular paulistana: (a) o “Currículo da Cidade”; (b) as “Orientações Didáticas”; (c) o “Caderno da Cidade”.

(a) O “**Currículo da Cidade**” é o documento orientador da política curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo. É composto por nove volumes, um volume por componente curricular⁵¹. Em seu texto introdutório, ele apresenta as concepções e conceitos embasam o currículo, bem como os ciclos de aprendizagem, a matriz de saberes, os temas orientadores, os objetos de conhecimentos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, lista possibilidades para gestão curricular e avaliações de aprendizagem a serem realizadas pelos professores. Além da parte introdutória, cada volume apresenta uma parte específica destinada aos desenvolvimentos conceituais e curriculares de cada componente disciplinar. A confecção do “Currículo da Cidade” e parte introdutória deste documento são os nossos principais objetos de análise nesta subseção.

(b) As “**Orientações Didáticas**” são os materiais de apoio ao trabalho pedagógico. As orientações previstas nestes documentos têm por finalidade dar suporte ao trabalho dos professores considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada componente curricular em relação aos ciclos de aprendizagem. Além disso, têm por objetivo auxiliar os professores no cotidiano das aulas com a proposição de atividades e exemplos de práticas avaliativas. Foram produzidos onze documentos de referência, um para cada componente curricular, com exceção de Matemática que possui dois volumes e um caderno destinado a auxiliar as atividades laborais dos coordenadores pedagógicos de ensino.

⁵¹ Os componentes disciplinares que compõem o currículo da cidade de São Paulo são: Artes, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Tecnologias para Aprendizagem.

- (c) O “**Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens**” são livros destinados aos alunos, com sequências de atividades e projetos. A opção pelo uso é um critério definido por cada professor, levando em consideração seu planejamento didático e curricular. Até o presente momento, foram confeccionados livros para os componentes curriculares de Português, Matemática e Ciências para todos os anos do Ensino Fundamental, totalizando 27 “Cadernos da Cidade”.

Figura 6 – Currículo da Cidade, Orientações Didáticas e Caderno da Cidade



Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2019

Em se tratando da elaboração do “Currículo da Cidade”, ela se inicia após seminário realizado em março de 2017 com diretores, coordenadores pedagógicos, professores de referência, técnicos e gestores das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) que compõem a rede municipal. Segundo gestor entrevistado, a reformulação curricular se fez necessária porque

uma nova gestão, de repente, tem metas e objetivos diferentes da que tinha anterior, não sei se melhor ou pior, porém diferentes. Aí a sugestão foi pegar aquele currículo [currículo da gestão Haddad] e fazer o processo de atualização. O currículo anterior foi feito a partir dos direitos de aprendizagem (...) ele trabalhava de uma maneira mais aberta, com princípios e outras questões, mas não trabalhava como o Base [BNCC] sugere (...) daí a gente começou esse processo paralelo, enquanto saia as versões da Base, a gente já começou esse processo aqui [na rede municipal] (Entrevistado 2 – Gestor Público).

Além disso,

a ideia de reformular o currículo já era uma ideia cara ao secretário [Alexandre Schneider] e a BNCC estava em processo de construção também. O nosso currículo ficou pronto antes da BNCC do ensino fundamental. A influência dela é da versão anterior (Entrevistado 3 – Gestor Público).

desde o começo o secretário conversou comigo e falou: eu quero que os ODS entrem no currículo de alguma maneira, estejam dentro do currículo, até, porque assim: já tinham algumas escolas que já trabalhavam com os ODS, só não estava sistematizado (...) com o tempo, a gente foi estudando, lendo outros currículos, foi lendo sobre os ODS e vendo de qual maneira que eles [poderiam] entrar dentro do currículo e conversar com o currículo também (Entrevistado 5 – Gestor público).

Entre os meses de março e junho de 2017 foram realizadas quinzenalmente reuniões com os Grupos de Trabalho (GTs) por componente curricular. De acordo com os gestores entrevistados, o processo de escolha dos professores que iriam compor cada GT era definido pelas DREs e a participação dos professores nos GTs foi “bastante livre e democrática”:

a gente tomou uma decisão, se ela foi acertada, se foi equivocada, não sei, mas foi aquela que naquele momento melhor nos atendia: que a gente ia ter um representante de cada DRE [por componente curricular]. (...) A pessoa que a DRE escolhesse que iria participar do GT. E como foi essa escolha na diretoria? Vou dar um exemplo concreto para você, de uma diretoria que eu conheço, a DRE Santo Miguel: eles fizeram um processo de seleção. Reuniu lá todos os professores por componente curricular e disseram: vai ter uma discussão sobre a atualização curricular. Quem quer ir representando a diretoria no GT? Outras DREs pediram mestrado, o que é algo comum na nossa rede. Teve algumas que pediram experiência de formação, ou sorteio. Mas um critério comum a todas, exigido pela secretaria, é que o professor escolhido estivesse em sala de aula, topasse participar dessa discussão e que levasse a discussão para suas diretorias (Entrevistado 2 – Gestor público).

O currículo foi elaborado a partir de GTs, com escolhas dentro das propostas de trabalho dos professores, tanto que você tem currículos [com estruturas] diferente. (...) A gente tentou respeitar bastante a participação dos professores. Eles participaram não só pelos grupos de trabalho, mas também pela internet. Eles tinham um campo no SGP [Sistema de Gestão Pedagógica] - nosso sistema de notas - que os professores poderiam comentar sobre o currículo, levantar questões, mais ou menos assim (Entrevistado 3 – Gestor público).

Nós fizemos os Grupos de Trabalho. Então, as Diretorias Regionais encaminharam o nome de dois POIEs [Professor Orientador de Informativa Educativa], de forma democrática e bastante livre e foi bacana isso. Contamos com perfis e olhares diferentes dos POIEs, de professores que atuam na escola e entendem suas realidades (Entrevistado 1 – Gestor público).

O processo de reformulação do currículo contou com o suporte de assessores especialistas para cada disciplina. Eles foram contratados por meio do projeto de cooperação técnica internacional firmado entre a SME-SP e a UNESCO, conforme apresentado em seções anteriores. Nesse momento, vale a pena destacar dois aspectos: (a) o papel assumido pela UNESCO na reformulação curricular, com particular atenção à inclusão dos ODS no currículo e; (b) os critérios elegidos para seleção dos assessores contratados.

De acordo a gestora e as consultoras do projeto pela UNESCO,

os projetos de cooperação técnica vão muito além das contratações dos consultores. Elas também têm um forte componente de conhecimento técnico (...) Então a gente debate muitas questões e dá ideias, tipo: tal país fez assim, por que a gente não faz dessa forma... Então, a gente contribui [e dessa forma] temos um espaço de conversa, de debate, bastante interessante com a secretaria, onde eles dão um espaço para que a UNESCO construa [as propostas] junto com eles (Entrevistado 6 – Colaborador UNESCO).

(...) como o processo público também é muito moroso porque ele tem alguns entraves, implicações e tudo mais, com a cooperação técnica, muitas coisas são mais rápidas. O processo é mais ágil e o resultado você consegue apresentar durante todo o percurso, né? Então, você não engessa. Isso é um elemento que o gestor público percebe. Pode perceber um pouco longitudinal, mas quem é da área direta com a gente, das áreas pedagógicas, se você conversar com eles, você percebe claramente que a ação de cooperação técnica é muito importante (Entrevistado 4 – Colaborador UNESCO).

(...) essa é uma vantagem da cooperação técnica internacional. Muitas vezes na educação, infelizmente, entra um outro governo, outro secretário, ele meio que para de fazer o que estava sendo feito antes, entendeu? E começa a fazer outras coisas. E a UNESCO muitas vezes, é aquela figura que está ali para lembrar, né? Tipo, olha: não pode parar esse trabalho, teve um impacto internacional. A gente faz aquele papel de dar continuidade às ações que começam com outros governos. E até agora os secretários têm sido muito receptivos a isso, né? Eu acho que a UNESCO tem um peso sobretudo pela questão de nosso trabalho ser muito técnico, não é uma questão política. Então, a gente chega com uma série de embasamentos técnicos e recomendações que até agora tem sido acatados (Entrevistado 6 – Colaborador UNESCO).

O argumento utilizado pela UNESCO para inclusão dos ODS no currículo foi o fato do Plano de Metas da gestão João Doria estar orientado pelas premissas da Agenda 2030. Assim sendo, a associação entre os ODS e os objetivos de aprendizagem se justifica pela adesão da cidade ao programa de desenvolvimento das Nações Unidas. Deste modo, a receptividade para com os consultores da UNESCO para execução do plano de atividades relacionados aos ODS foi, aparentemente, bem aceita pelos professores que compunham os GTs, apesar de sua participação ter iniciado algum tempo após início das atividades dos GTs.

a UNESCO iniciou um diálogo com os técnicos e com o próprio secretário, sobre a importância de termos um currículo pautado dentro dos objetivos [ODS], tendo em vista que a meta da cidade, do plano governamental da cidade, já estava sinalizando também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Entrevistado 4 – Colaborador UNESCO).

o trabalho [da consultora da UNESCO] começou um pouquinho depois da gente já ter iniciado as discussões nos GTs. Depois que a gente elaborou os objetivos de aprendizagem do currículo, ela analisou todos os componentes para verificar se aquilo que a gente tinha colocado para desenvolver determinado ODS estava realmente relacionado. Ela fez essa análise, deu uma devolutiva para gente, para a gente avaliar se era aquilo mesmo. Então, o movimento foi: a gente pensou nos objetivos de aprendizagem do currículo e

depois viu como que eles se relacionavam aos ODS (Entrevistado 3 – Gestor público).

Os ODS, a gente tem uma participação bem grande da UNESCO aqui na secretaria. Até porque como a BNCC não estava publicada, a gente precisava se apoiar em outros documentos. (...) Ele [ODS] pautam bastante o nosso currículo. Todos os objetivos de aprendizagem estão ‘linkados’ com um ODS. Então, ele é parte fundamental do documento que sustentou o Currículo da Cidade (Entrevistado 3 – Gestor público).

Em relação aos assessores contratados pela UNESCO, dentre os critérios utilizados para a seleção estavam: (a) experiência na construção de outras propostas curriculares e; (b) experiência na condução de processos formativos com professores. Além desses critérios, outros mais subjetivos podem ser percebidos pela fala do gestor entrevistado:

(...) será que, com esse assessor, de maneira geral, a gente consegue trabalhar com ele? Ele vai vir aqui para dialogar ou ele vai vir para trazer a concepção dele? Alguns têm uma concepção muito fechada e se não for a concepção dele não serve. E a gente não estava com essa concepção fechada, a gente iria construir essa concepção com a rede, né? Outra questão era a disponibilidade dele. A gente está lidando com pessoas com uma rotina de trabalho louca, (...) e a gente tinha um tempo escasso. (...) Aí tem a conversa, a proposta. Tem gente que foi convidado e não aceitou a proposta, por “n” motivos: questões políticas, questões de tempo, questões de ... talvez não era o que ele queria fazer, né? (Entrevistado 2 – Gestor público).

Em relação ao perfil do assessor contratado, é possível afirmar que todos são formados em instituições de ensino superior paulistas públicas e privadas. Em relação ao vínculo institucional: 50% assessores contratados estão vinculados à IES particulares – UNICSUL, PUC-SP, FGV-SP e ISE Vera Cruz –, totalizando dez assessores. Dentre os demais, oito são de IES públicas – USP e UNESP – e dois assessores não apresentam vínculo institucional, conforme tabela abaixo:

Tabela 11 – Vínculo institucional dos professores assessores contratados pela UNESCO

	Nome dos Professores Assessores	Vínculo Institucional
Artes	Bruno Fischer Dimarch	UNICSUL
	Jéssica Mami Makino	USP
	Pascoal Fernando Ferrari	UNICSUL
	Solange dos Santos Utuari Ferrari	UNICSUL
Ciências Naturais	Daniela Lopes Scarpa	USP
	Lucia Helena Sasserón	USP
Educação Física	Suraya Cristina Darido	UNESP

Geografia	Ana Paula Gomes Seferian	Sem vínculo
	Sueli Furlan	USP
História	Antonia Terra de Calazans Fernandes	USP
Língua Inglesa	Adriana Ranelli Weigel	USP
	Glaucia d'Olim Marote Ferro	USP
Língua Portuguesa	Kátia Lomba Bräkling	ISE Vera Cruz
	Marly Barbosa	ISE Vera Cruz
	Telma Weisz	ISE Vera Cruz
Matemática	Edda Curi	UNICSUL
	Suzete de Souza Borelli	Sem vínculo
Tecnologias para Aprendizagem	José Armando Valente	PUC-SP
	Luci Ferraz de Mello	FGV-SP
	Maria Elisabeth Bianconcini de Almeida	PUC-SP

Fonte: elaboração própria baseado em SME-SP (2017)

É válido ressaltar que os professores assessores contratados subsidiaram, única e exclusivamente, os trabalhos dos GTs a partir do componente disciplinar de sua especialidade. Desta forma, para que a proposta curricular da rede municipal fosse coesa em seus princípios e valores, os técnicos do Núcleo Técnico de Currículo da SME-SP se dedicaram a escrever a parte introdutória do documento curricular. Para essa iniciativa, contaram com o apoio de leitores críticos, também contratados pela UNESCO. Diferentemente dos assessores especialistas, que em sua maioria possuem vínculo com IES, os leitores críticos são oriundos de ONGs educacionais, cujas sedes se localizam na cidade de São Paulo⁵². Neste ponto, é valoroso citar a fala de um dos gestores entrevistado que, ao nosso ver, demonstra de que maneira essas ONGs educacionais fazem *lobby* para participar da construção de políticas públicas para educação:

(...) é lógico que quando você pensa num currículo de uma cidade do tamanho igual a de São Paulo, isso atrai o interesse de muita gente. As pessoas querem entrar, querem fazer. (...) Em algum momento, a Fundação Lemman falou com secretário, conversou. (...) Teve uma reunião em que ela [Fundação Lemman] fez e contou para os técnicos como foi o desenho da Base, enquanto formação para nós. Da mesma forma o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Inspirare. (...) Foram contratadas pessoas dessas instituições, mas elas vêm para secretaria enquanto pessoas físicas, apesar de elas fazerem parte [das instituições] (Entrevistado 2 – Gestor público).

⁵² As leitoras críticas do “Currículo da Cidade” estão vinculadas a duas organizações que compõem o “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”: Anna Penido, pelo Instituto Inspirare e Natasha Costa, pela Fundación SM.

Orientando nosso olhar para o conteúdo do documento curricular, parece-nos que a proposta curricular de São Paulo apresenta contornos mais progressistas quando comparado com a BNCC, conforme apresentamos brevemente na subseção anterior. Entretanto, por ser um documento confeccionado a várias mãos, em alguns momentos, percebemos conflitos entre os elementos da proposta, em especial, no que diz respeito a “como e o quê avaliar”.

Tal como nas propostas curriculares das gestões anteriores, o “Currículo da Cidade” também se apresenta enquanto um “currículo integrador”, estruturado a partir de três ciclos de aprendizagem – alfabetização, interdisciplinar e autoral⁵³. Esse fator de “continuidade” é ressaltado e defendido em alguns momentos no texto do documento:

O processo de construção curricular procurou romper com a lógica de descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino (SME, 2017, p. 11)

Deste modo, o “currículo integrador” como método para a prática interdisciplinar é compreendido como uma forma de “superar a fragmentação e foco único em conteúdos abstratos [ao] promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor” (SME, 2017, p. 20). Neste sentido, também sugerem que o processo de aprendizagem “extrapole o fator cognitivo, [vivenciando a] multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas” (SME, 2017, p. 20). Tal abordagem, a nosso ver, se aproxima das recomendações da UNESCO acerca da valorização equitativa das três dimensões da

⁵³ A proposta do “Currículo da Cidade” subdivide os nove anos do Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem, tendo a psicologia do desenvolvimento de Piaget, Wallon e Vygotsky como bases de fundamentação. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º). O Ciclo de Alfabetização é destinado ao “aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados” (SME, 2017, p. 40). Ademais, a proposta reafirma o direito à infância, destinando tempo e espaço durante período de permanência das crianças na escola para brincadeiras e atividades lúdicas. No que diz respeito ao Ciclo Interdisciplinar, a proposta enfatiza a importância da docência compartilhada por meio do trabalho articulado entre os professores polivalentes dos 4º e 5º anos com os professores especialistas a partir do 6º ano. Essa iniciativa tem por objetivo garantir uma transição tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes. Por fim, o Ciclo Autoral tem por finalidade “ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação” (SME, 2017, p. 42). Para além de incentivarem o protagonismo dos adolescentes e jovens nesta fase de formação, o “Currículo da Cidade” enfatiza que o Ciclo Autoral é o momento no qual os alunos exercem um papel ativo na construção do currículo em sala de aula pela proposta estar direcionada ao desenvolvimento de projetos para solucionar problemas reais da comunidade local no qual estão inseridos.

aprendizagem: cognitiva, socioemocional e comportamental, conforme descrevemos na seção anterior.

Em relação a concepção de currículo, o documento orientador entende que seu conceito é polissêmico. Deste modo, o texto argumenta que: (a) os currículos são plurais; (b) os currículos são orientadores; (c) os currículos não são lineares; (d) os currículos são processos permanentes e não um produto acabado e por fim; (e) ressalta-se o protagonismo docente em relação ao currículo bem como; (f) a centralidade do currículo nos estudantes. À guisa de sumarização, o documento curricular afirma-se por meio de uma visão bastante idealista:

O “Currículo da Cidade” estrutura-se de forma a responder os desafios históricos, com a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens mais significativas para os cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo mais sustentáveis e justos. (...) Dentro desta perspectiva, **o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens e adultos para inserção imediata no mercado de trabalho.** O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é a sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna (SME, 2017, p. 19, grifo nosso).

Em se tratando da inclusão dos ODS no currículo enquanto tema inspirador e componente transversal a todas as disciplinas escolares, o documento adverte que:

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Educação para a Cidadania Global deve ir **além da incorporação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar**, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo também a **integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem** (SME, 2017, p. 38, grifo nosso).













Para este fim, as iniciativas entre a UNESCO e a SME-SP foram somadas em três frentes que extrapolam o currículo enquanto documento orientador: (a) correlação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os ODS (Figura 7); (b) sinergia entre projetos e programas já realizados pela rede (Figura 8); (c) construção de sequências didáticas a partir da identificação dos conteúdos com os ODS (Figura 9), tal como ilustrado pelas figuras a seguir. Vale destacar que as sequências didáticas são publicadas em uma plataforma digital denominada “Pátio Digital”⁵⁴ também prevista enquanto resultado esperado pelo projeto de

⁵⁴ De acordo com o então secretário de Educação da cidade de São Paulo, o Pátio Digital é uma plataforma “Construída de maneira colaborativa, lançado em dezembro de 2017 e disponibilizado sob licença livre, conforme preconiza a legislação de Recursos Educacionais Abertos, os cadernos do currículo deverão ser transformados em

cooperação técnica firmado entre as duas instituições. Desta forma, a criação da plataforma se configura enquanto uma ação de “governo aberto e transparente”⁵⁵ que tem por objetivo

transformar a maneira como a Secretaria Municipal se relaciona com a cidadania. Assim como nas escolas, pátios são espaços de troca, de conhecer pessoas, experimentar novos jogos, fortalecer laços e construir relações de confiança. Com a abertura dos dados, tecnologias, processos e conhecimento sobre as políticas educacionais, (...) os problemas desta máquina complexa de governo ficam mais expostos, mas também se amplificam as possibilidades de encontrar soluções mais eficazes (SCHNEIDER; CAMPAGNUCCI, 2017, p. 92).

Figura 7 – Correlação entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e ODS










Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> Fluxos populacionais Igualdade de gênero 	(EF08G01) Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África.	
		(EF08G02) Propor ações individuais e/ou coletivas a partir de debates, fóruns e seminários com vistas a uma sociedade local mais compreensiva e representativa junto às autoridades, promovendo a equidade dos direitos dos imigrantes na Cidade de São Paulo (refugiados, haitianos, bolivianos, nigerianos, chineses, coreanos, entre outros).	   
		(EF08G03) Compreender a situação em que vivem os atuais imigrantes na Cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios democráticos, solidários e de justiça.	   
		(EF08G04) Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos.	  

Fonte: Currículo de Geografia (8º ano) – SME, 2017

conteúdo digital vivo e dinâmico, permitindo aos profissionais não somente acessar informações, como também compartilhar produções de sua autoria elaborados para a prática docente” (SCHNEIDER; CAMPAGNUCCI, 2017, p. 92).

⁵⁵ A expressão “governo aberto e transparente” refere-se a projetos e ações que visam à promoção da transparência, à luta contra a corrupção, ao incremento da participação social e ao desenvolvimento de novas tecnologias, de modo a tornar os governos mais abertos, efetivos e responsáveis (CGU, 2019, publicação online).

Figura 8 – Programas e projetos realizados pelas escolas da RME com sinergia para com os ODS

Eixo temático	Projeto / Programa	Quem promove e onde ocorre?	Objetivo	ODS relacionados
Cidadania: diversidade cultural, direitos humanos, inclusão e cultura de paz	Ancestralidade	PPP da EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira, DRE Guaianases.	resgatar valores étnico-raciais africanos a fim de possibilitar aos educandos o reconhecimento de suas origens, para que se apropriem e empoderem de saberes, costumes e crenças.	 
	Projeto Brincar	13 unidades de EMEI. Parceria com o 3º setor: Fundação Volkswagen e a ONG Mais Diferenças.	Mobilizar e formar gestores, professores funcionários e famílias sobre a importância do brincar na educação infantil, em uma perspectiva acessível e inclusiva.	 
	Centros de Educação em Direitos Humanos	COPED - UNICEUs, Secretarias Municipais, 4 CEUs	Difusão de Educação em Direitos Humanos entre a comunidade escolar e do entorno.	 
Meio Ambiente, Saúde e Alimentação	Alimentação Saudável e Qualidade de Vida	Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE)	Promover hábitos saudáveis visando à prevenção e a redução de alunos que apresentam desvios nutricionais na Unidade Educacional.	 
Educação de qualidade e qualificação de profissionais da educação	Academia Estudantil de Letras	Coordenadoria Pedagógica (COPED) - Sala de Leitura.	explorar a função humanizadora da literatura, sensibilizando, provocando reflexões e favorecendo o exercício do protagonismo infantojuvenil e adulto.	

Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2019.

Figura 9 - Sequências didáticas a partir da identificação dos conteúdos com os ODS



4º História

Sequência de atividades

História do Abastecimento de Água em São Paulo

[SALVAR](#)

A água é essencial para a vida. E o modo como se dá o acesso à água tem variado de época para época e de sociedade para sociedade. Algumas vezes tem sido necessário ir buscar água nos rios, identificar nascentes e igarapês, criar infraestrutura para bicas, coletar água de lagos e açudes e depender de abastecimento proveniente de outros lugares.

Nas cidades, o abastecimento tem sido historicamente variado: instalação de bicas e chafarizes, aquedutos, sistemas de poços, localização próxima a rios, caixas-d'água, carros-pipa e caminhões de água. Com o desenvolvimento urbano, foram criados sistemas de abastecimento de água encanada. Bairros com esse serviço passaram a ser sinônimos de melhores condições de vida e habitados por famílias com maior poder aquisitivo, enquanto famílias pobres tendem a morar em bairros sem infraestrutura urbana. Diante das desigualdades sociais, a água farta na torneira não é de acesso de todos, e muitas populações com acesso a água perderam a memória de seu valor, agravando sua escassez....

Componentes relacionados

Arte História Língua Portuguesa

Objetivos de aprendizagem

(EF04H02) identificar as diferentes relações que os grupos humanos estabelecem com os rios, tais como: deslocamentos, atividades econômicas e lazer em diferentes tempos e

(EF04H05) Conhecer a história do uso...

(EF04H12) Conhecer as expressões c...

[Ver Todos os Objetivos](#)

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Matriz de saberes

7 [Responsabilidade e Participação](#)

2 [Resolução de Problemas](#)

[IMPRIMIR](#)

Currículo Digital da Cidade de São Paulo

Fonte: sítio “Pátio Digital”, 2019

Por fim, em relação as demais etapas que compõem o que entendemos ser parte do “contexto de produção do texto” – processo de escuta de alunos e professores da rede – estes dois momentos acontecem concomitantemente, durante o processo de construção da escrita do documento curricular por cada GT. A intenção destas iniciativas era perceber se as atividades realizadas pelos GTs iam em direção às expectativas daqueles que estão na ponta do processo, ou seja, nas escolas, nas salas de aula.

A pesquisa para com os estudantes foi realizada por meio das atividades do setor de Educomunicação em parceria com o setor de Tecnologias para Aprendizagem, ambas estruturas pertencentes ao Núcleo Técnico de Currículo da SME-SP. Por meio da “Imprensa Jovem”, os alunos participantes deste projeto criaram um aplicativo móvel – “Currículo da Cidade: O estudante tem voz” – com o objetivo de responder a duas perguntas problematizadoras: (a) o que os estudantes esperam da escola? e; (b) o que consideram que a escola precisa ter para proporcionar mais aprendizado? Essa iniciativa contou com a participação de 43.655 estudantes e os resultados foram considerados na construção dos currículos, uma vez que a principal finalidade desta pesquisa era compreender o que os alunos gostariam de vivenciar no currículo escolar.

Figura 10 – Aplicativo “Currículo da Cidade: O estudante tem voz”



Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 2019

Com relação à consulta feita aos professores da RME-SP, o processo foi realizado por meio de uma plataforma digital de uso rotineiro dos professores, o “Sistema de Gestão Pedagógica”. Nessa plataforma, os professores tinham acesso aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento construídos pelos GTs em relação a sua área de especialidade. Nesta plataforma os professores possuíam três formas de interação: (a) exclusão, para sugerir a retirada de um objetivo ou tópico específico; (b) sugestão, para sugerir alterações no texto ou reposicionamento de objetivo em outro ano escolar e; (c) inclusão, para sugerir um novo objetivo ou tópico específico. Essa iniciativa contou com a participação de 16.000 professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais.

De acordo com os gestores entrevistados, o processo de consulta pública do currículo para com os professores foi positivo, pois conseguiram mensurar o grau de satisfação com as propostas que o novo currículo apresentava:

A avaliação pela consulta não era obrigatória. Alguns fizeram, outros não fizeram, outros só disseram que estava ok, outros fizeram críticas. Outros leram todo o documento e fizeram cada apontamento importante que a gente que está imerso no processo não enxerga: ‘olha está faltando isso, isso aqui não está tão bom’, e a gente foi mudando, alterando. E as coisas foi caminhando nesse sentido (Entrevistado 2 – Gestor público).

Quando nós fizemos a consulta pública no nosso currículo, que ficou um mês para ser consultado, nós recebemos muitas devolutivas, até para tentar ver o que era necessário incluir, excluir, enfim... e muito do que eu li era assim: **esse currículo me representa**; esse currículo **ressignifica a minha prática**; ele **sistematiza minha prática**, coisas assim (Entrevistado 1, grifo nosso – Gestor público).

Figura 11 – Sugestões dos professores sobre os objetivos de aprendizagem do “Currículo da Cidade”



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Sugestões de currículos

Nível de ensino: Ensino Fundamental Modalidade de ensino: Regular
Período do curso: Todos Componente curricular: Ensino Fundamental - Língua portuguesa
Tipo de sugestão: Todos Período: 06/08/2017 - 08/08/2017

Ensino Fundamental - Regular			
Componente curricular: Língua portuguesa			
Tópico: Currículo de Língua Portuguesa para a Cidade de São Paulo			
Data sugestão	Tipo	Pessoa	Sugestão
06/08/2017	Inclusão	[REDACTED]	A comunicação se faz dialogicamente nas trocas de experiências, sejam elas pela oralidade ou escrita; - A partir de um debate ou situação vivenciadas em sala ou não, buscar fundamentos teóricos e reflexão/comparativos para que o sujeito tenha interação com o outro consiga produzir e interpretar textos analisando - os e se apropriando da norma culta.
07/08/2017	Inclusão	[REDACTED]	DEVEMOS LEVAR EM CONSIDERAÇÃO A ORALIDADE EM SALA DE AULA, BEM COMO A LEITURA DE DELEITE E A INTERAÇÃO ENTRE OS PARES COMO ALGO RELEVANTE.
07/08/2017	Inclusão	[REDACTED]	Nada a sugerir
07/08/2017	Sugestão	[REDACTED]	A proposta aqui apresentada satisfaz aos objetivos do plano que já executamos.

Fonte: sítio da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, 2019

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas teóricas e metodológicas refletem, em parte, nossa visão e compreensão de mundo, estando muito associadas ao nosso fazer cotidiano. Na dissertação busquei aproximar discussões e debates de duas disciplinas científicas que fazem parte da minha história acadêmica: as Relações Internacionais e a Educação. Deste modo, entre idas e vindas proporcionadas pelas leituras, optei por demonstrar de quais maneiras as discussões – enquanto produção de ideias – e as Convenções, as Declarações e os Marcos de Ação – enquanto produção de normatividade –, frutos de fóruns internacionais, podem se materializar por meio de políticas públicas empreendidas pelos Estados, dando atenção especial aos temas e as agendas relacionadas à Educação.

A escolha do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball (1992), enquanto suporte teórico-analítico, se justificou pela robustez e solidez de suas premissas conceituais, em especial, por ter sido desenvolvida por pesquisadores que dedicaram sua vida acadêmica ao estudo dos processos de elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais. Deste modo, pelos Contextos de Influência e da Produção do Texto que compõem o aporte teórico do Ciclo de Políticas, retratamos de quais maneiras as interações global-local possibilitaram que consultores, professores, alunos e técnicos da educação, enquanto agentes atuantes na produção do documento curricular, contribuíram para elaboração daquilo que orientará a prática pedagógica nos espaços de formação da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

A dissertação, mais do que criticar determinada proposta política para educação por estar mais próxima de um dos extremos do espectro político ou apresentar e legitimar o argumento da ingerência dos organismos internacionais em assuntos educacionais, buscou ir além. Demonstrou-se pelo estudo de caso que as políticas educacionais, em particular as relacionadas aos currículos, são frutos de uma interação recíproca entre os conhecimentos e saberes provenientes da história coletiva da SME-SP e as orientações produzidas por especialistas e propagadas mundo à fora. Assim, as particularidades do lugar de ação foram preservadas e a função executora da UNESCO foi reafirmada, algo importante para a organização internacional, em especial, se considerarmos que seu papel e finalidade são recorrentemente questionados.

Além do mais, no cenário de grandes mudanças políticas pelas quais passam a nação brasileira, a existência de acordos de cooperação técnica pode contribuir para a perenidade de políticas públicas. No caso estudado, mesmo com a mudança do alto escalão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo motivada pelas trocas ocorridas no poder executivo, os compromissos assumidos com a UNESCO foram mantidos, contribuindo para continuidades das ações previstas, apesar da revisão dos custos operacionais. Diferentemente do cenário nacional, é uma fagulha de esperança que permanece ao demonstrar que, independentemente de quem está à frente da gestão, o trabalho coletivo da rede municipal é reconhecido e valorizado. Além disso, demonstra um movimento de resistência na maior rede municipal de educação pública do Brasil e da América Latina, que luta contra os retrocessos que marcam a história recente do MEC, ao retratar temas e abordagens marginalizados pela Base Nacional Comum Curricular. Essa particularidade faz com que a SME-SP protagonize uma proposta que se projeta enquanto uma referência a ser considerada pelos estados e municípios brasileiros e suas congêneres no contexto latino-americano e caribenho.

Um fato observado durante o processo de análise das entrevistas foi o alinhamento de discurso entre todos os atores. Para além das particularidades do seu fazer pedagógico no que concerne sua área de atuação, os entrevistados declararam que todo o processo de construção da nova roupagem curricular da rede municipal foi um trabalho coletivo que envolveu e considerou as experiências e ideias dos professores da rede em colaboração com os consultores especialistas, sejam por disciplina escolar, seja por meio da consultoria da UNESCO para os ODS. Tendo consciência de que os entrevistados acabam por responder as perguntas do pesquisador conforme o esperado, por meio da observação anônima e autorizada de umas das reuniões do grupo de trabalho para atualização do currículo EJA, foi possível atestar a veracidade dos discursos. Nesta reunião percebeu-se a preocupação em desenvolver uma proposta curricular que fosse coerente com as premissas da Matriz de Saberes, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os ODS e que primasse pela integração curricular a partir da transversalidade dos temas propostos pela Agenda 2030 para Educação.

Entretanto, tem-se consciência que uma das limitações da pesquisa foi a impossibilidade de visitar e observar a dinâmica de trabalho e organização das escolas da rede, frequentar algumas classes e entrevistar alguns professores para confirmar ou refutar as percepções e conclusões – repercussões na prática docente – contexto da prática e tradução, de acordo com as premissas de Ball (1992).

6. REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. “A construção do currículo para educação infantil da rede municipal de São Paulo in **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, nº 1, jan/abr 2015, p. 252-273.

AGUIAR, D. “A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade” in **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, São Paulo, 2011.

AMARAL, M. “Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade.” **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 96, n. 243, p. 259-281, mai/ago, 2015.

APPLE, M. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n. 2, p. 10-32, jul/dez, 1994.

BAPTISTE, M. **Gestão Democrática da Educação: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e Caribe**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BENAVOT, Aaron; ANTONINIS, Manos; BELLA, Nicole. “Education for All 2015: The influence of global interventions and aid on EFA achievements” in MUNDY, Karen; GREEN, Andy (org.). **The Handbook of Global Education Policy**. Londres: Elsevier, 2016.

BENDRATH, E. **A educação não-formal a partir dos relatórios da UNESCO**. 2014. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente.

BERNARDO, G. **Mercosul Educacional: relação dos acordos e decisões entre as partes e a política pública brasileira para o ensino superior**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

BERNUSSI, M. **Instituições Internacionais e Educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

BOUCHARD, Carolina; PETERSON, John. “Conceituando o multilateralismo” in LAZAROU, Elena (org.) **Multilateralismo nas Relações Internacionais: visões cruzadas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 dez. 1996.

BURTON, Guy. “Teorizando o Estado e a globalização na política e políticas educacionais” in **Práxis Educativa**, Ponta Grosso, v.9, nº 2, jul/dez 2014, p. 315-332

CABEZUDO, A. “Integração da dimensão global na educação para cidadania” in UNESCO (org.) **Publicações do Fórum da Unesco sobre educação para cidadania global**. Bangkok: UNESCO, 2013.

CÂMARA DOS VEREADORES DE SÃO PAULO. **Secretaria de Fazenda – LOA**.

Disponível em: <<http://orcamento.sf.prefeitura.sp.gov.br/orcamento/loa.php>> Acesso em: 10 mai. 2019

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. 2008. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

CAPORASO, James. “International Relations Theory and Multilateralism: the search form foundations” in **International Organization**, v. 46, nº 3, 1992, p. 599-632.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. “O currículo e os sistemas de ensino no Brasil” in **Currículos sem Fronteiras**, v.12, nº 3, set/dez 2012, p. 25-36.

COX, R. “Education for Development”. **International Organization**, v. 22, n. 1, 1968.

CROSSO, Camilla. “Viejos y novos desafíos: la educación en las Agendas de Desarrollo Sostenible y Educación 2030” in **Tarea 91**, 2016, p. 55-58.

CUNHA, A. **Princípios constitucionais, organizações internacionais e as políticas públicas para a educação básica no Brasil (1988 a 2011)**. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia.

CUNHA, I. **O currículo escolar e as reformas da rede pública municipal de São Paulo**. 2015. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (USP), São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum” in BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DAROS JUNIOR, A. **O alcance das orientações da UNESCO na elaboração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Centro de Educação e Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu.

DECKER, A. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DELORS, James (org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO/MEC, 1996.

DITZ FILHO, Nilo. **Crise e reforma da UNESCO: reflexões sobre a promoção do poder brando do Brasil no plano multilateral**. Brasília: FUNAG, 2014.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FELÍCIO, H.; POSSANI, L. “Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica” in **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, jan/abr 2013, p. 129-142.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez, 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. **Práticas do UNICEF e a governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica da educação infantil brasileira de 1996 a 2012**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém.

FRANCO, M. **A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido - as diretrizes da UNESCO**. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L. **Blog do Freitas – Base nacional (mercadológica) comum**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/20/base-nacional-mercadolologica-comum/>> Acesso em: 10 jun. 2019

FREITAS, L. **Blog do Freitas - Common Core americano: modelo para o Brasil?**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/21/common-core-americano-modelo-para-o-brasil/>> Acesso em: 10 jun. 2019

FULLGRAF, J. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. 2007. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GAIO, D. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UNB), 2008, Brasília.

GEHRE, T; FERREIRA, J. "Educação plena e desenvolvimento sustentável pelos ODS". **Mundorama - Revista de Divulgação Científica em Relações Internacionais**. Disponível em: <<http://www.mundorama.net/?p=24948>> Acesso em: 01 nov. 2018

GOIN, M. **O processo contraditório da educação no contexto do Mercosul: uma análise a partir dos planos educacionais**. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro Sócio-Econômico. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

GOMIDE, A. **A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico (1945-1990)**. 2012. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HEYNEMAN, S. "The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000". **International Journal of Educational Development**, v. 23, p. 315-337, 2003.

HUFNER, Klaus. "The Financial Crisis of UNESCO after 2011: Political Reactions and Organizational Consequences" in **Global Policy**, v. 8, nº 5, 2017, p. 96-101.

IBE-UNESCO. **Curriculum in the Education 2030 Agenda: Latin America and the Caribbean**. Genebra: UNESCO, 2017.

IBE-UNESCO. **Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living**. Incheon: IBE-UNESCO, 2015.

JACOMINI, M.; SILVA, A. "Questões epistemológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil". In: GIOVINE, R. et al (org.). **I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación**. Tandil, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2014, v. 1, p. 1-17.

KEOHANE, Robert. "Multilateralism: an agenda for research" in **International Journal**, v. 45, 1990, p. 731-764.

KING, K. "Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education". **Comparative Education**, v. 43, n. 3, p. 377-391, ago. 2007.

KRASNER, S. "Structural causes and regime consequences: regimes as intervening variable". In: _____ (org.). **International Regimes**. Londres: Cornell UP, 1983.

KRASNER, Stephen. “Causas estruturantes e consequências dos regimes internacionais: regimes como variáveis intervenientes” in **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 20, n. 42, p. 93-110, jun. 2012.

LASTÓRIA, A.; SANTOS, J.; MELLO, R. “Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer” in **Revista Pedagógica**, v. 20, nº 43, jan/abr 2018, p. 19-41.

LIMA, J. **Banco Mundial e sistema de ensino superior: desenvolvimento ou controle externo?** 2004. 160f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

LINDGREN-ALVES, José. **A década das conferências (1990-1999)**. Brasília: FUNAG, 2018.

LOPES, A. “Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo” in **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, A.; MACEDO, E. “Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo” in BALL, S.; MAINARDES, J. (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.; MACEDO, E. “O pensamento curricular no Brasil” in LOPES, A.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elizabeth. “Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?” in **Educação e Sociedade**, v. 36, nº 133, out/dez 2015, p. 891-908.

MAINARDES, J. “A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional” in **Jornal de Política Educacional**, v. 12, nº 16, ago 2018, p. 1-19.

MAINARDES, J. “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais in **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº 94, jan/abr 2006, p. 47-69.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**.v. 4, n.1, p.186-201, jan/abr. 2016.

MARQUEZ, C. **O Banco Mundial e a educação infantil no Brasil**. 2006. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

MARTINS, C. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASO, T. **As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002**. 2011. 225f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília (UNB), Brasília.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

MEDINA, A. **El bachillerato escolarizado en México: Situación y prospectiva**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2010

- MELLO, Flávia. “O Brasil e o multilateralismo contemporâneo” in **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Texto para discussão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2011.
- MELLO, H. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. 2012. 435f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- MELO, A. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- MONTARROYOS, B. **O Banco Mundial e as suas orientações para a educação superior do Brasil**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife.
- MOREIRA, A.; CANDAU, V. “Currículo, Conhecimento e Cultura” in MOREIRA, A. (org). **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.
- MUNDY, Karen. “Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible” in **International Journal of Educational Development**, v.19, nº 1, 1999, p. 27–52.
- MUNDY, Karen. “Educational multilateralismo and world (dis)order” in **Comparative Education Review**, v. 42, nº 4, nov. 1998.
- OLIVEIRA, D. “Política educacional”. In: OLIVEIRA, D et al. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- OLIVEIRA, D. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**. v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.
- OLIVEIRA, R. **UNESCO e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora.
- OPERTTI, R. **Curriculum in the Education 2030 Agenda: Latin America and the Caribbean**. Genebra: OIE-UNESCO, 2017.
- OPERTTI, Renato. **15 claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030**. Genebra: IBE-UNESCO, 2017.
- PAVIGLIANITI, N. **Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1993.
- PAZ, S. **A formação e profissionalização docente: alinhamentos às orientações do Banco Mundial**. 207. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- PEREIRA, M.; ALBINO, A. “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o currículo nacional” in PEREIRA, M.; ALBINO, A. (org). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 2, p. 15-38.

PEREIRA, R. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre o Brasil e OCDE**. 2016. 284f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília.

PINHEIRO, P. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: estudo realizado a partir das teses defendidas na Universidade Estadual de Campinas no período de 1995 a 2007**. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo.

PNUD BRASIL. **Acompanhando a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: PNUD, 2015.

PNUD BRASIL. **Perguntas frequentes sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: PNUD Brasil, 2017.

POWER, S. “O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais” **Olhar de Professor**, vol. 9, n. 1, 1995, pp. 11-30.

PROGRAMA DE GOVERNO – ACELERA SÃO PAULO 2016. **Programa de Governo João Doria e Bruno Covas (PSDB-SP)**. Disponível em: <https://estaticog1.globo.com/2016/10/26/proposta_governo1471620086520.pdf> Acesso em: 12 abr. 2019.

RAMOS, M.; FARIA, P.; FARIA, A. “Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Arquivos – Planos de Metas. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/tag/plano-de-metas/>> Acesso em: 10 mai. 2019

ROCHA, N. PEREIRA, M. “O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular no período de 2010 a 2015” in **Espaço do Currículo**, v. 9, nº 2, mai/ago 2016, p. 215-236.

ROSENAU, James. “Governança, ordem e mudança na política mundial” in ROSENAU, J.; CZEMPIEL, E. O. **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial**. Brasília: UNB, 2000.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Florianópolis: Artmed, 1998.

SALDAÑA, P. **Doria vai rever material escolar, entrega de leite e transporte a alunos**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1849416-doria-vai-rever-material-escolar-entrega-de-leite-e-transporte-a-alunos.shtml>> Acesso em: 03 fev. 2019

SALDAÑA, P. **Gestão Doria se antecipa ao MEC com currículo que guiará aluno já em 2018**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1943535-gestao-doria-se-antecipa-ao-mec-com-curriculo-que-guiara-aluno-ja-em-2018.shtml>> Acesso em: 03 fev. 2019

SALGADO, P. **Escola, currículo e interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica**. 2017. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Faculdade de Educação (UNITAU), Taubaté.

SAMPAIO, L. **O Banco Mundial e o documento “Aprendizagem para todos - Estratégia 2020 para a Educação”: uma análise da indução ao setor privado**. 2017. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Rio Claro.

SANTOS, L.; PARAÍSO, M. “O que é currículo?” in **Presença Pedagógica**, v. 2, nº 7, jan/fev 1996, p. 82-85.

SANTOS, M. **A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o processo de formação humana/educação alienada na escola**. 2014. 212f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

SÃO PAULO. **Programa de Metas (2017-2020): Planeja Sampa**. Disponível em: <http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf> Acesso em: 12 abr. 2019.

SAVIANI, D. “Política educacional no Brasil após a ditadura militar” in **Revista HISTEDBR On-line**, v.18, nº 2, abr/jun 2018, p.291-304.

SAVIANI, D. Epistemología de la políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, C. et al (org.) **Epistemologías de la política educacional: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado das Letras, 2013

SCHNEIDER, A. **Currículo Nacional**. Disponível em: <<https://psd.org.br/artigo/alexandre-schneider-curriculo-nacional/>> Acesso em: 10 fev. 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Currículo da Cidade: Parte Introdutória**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVA, C. **Trabalho docente e inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais**. 2015. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

SILVA, E. **Intelectual sim, professorinha não! O saber histórico escolar do Ensino Fundamental I na cidade de São Paulo (2007-2013)**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (PUC-SP), São Paulo.

SILVA, F. **Parcerias Público-Privadas em Educação: novos arranjos da Agenda Internacional da Educação**. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Escola de Administração Pública de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), São Paulo.

SILVA, I.; ALVES NETO, H.; VICENTE, D. “A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015 in **Ciências Sociais Unisinos**, v.51, nº 3, set/dez 2015, p. 330-342.

SILVA, M. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

SILVA, R. **A proposta curricular Mais Educação São Paulo: a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação**. 2018. 265f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), São Paulo.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

SINGH, J. P. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): creating norms for a complex world**. Londres: Routledge, 2011.

SIPRAKI, R. **O uso da estatística para fins de avaliação de política educacionais: um estudo a partir da pesquisa TALIS (OCDE, 2009)**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

SOARES, S. “A pesquisa em política educacional no Brasil: revisão de literatura”. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, n. 1, pp. 1-17, 2018.

SOUZA, A. “A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?”. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 355-367, 2014.

SOUZA, A. “A política educacional e seus objetos de estudo”. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

STANKEVECZ, P.; CASTILLO, N. “A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo?” in **Horizontes**, v. 36, n. 1, jan./abr. 2018, p. 31-48.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico na política educacional no Brasil**. 2016. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa.

TELLO, C. **Los objetos de estudios de la política educativa**. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**. v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

THIESEN, J. “Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades” in **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, nº 2, mai/ago 2013, p. 591-614.

TSE. **Resultado Eleitoral – Eleições Municipais 2016**. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2016>> Acesso em: 12 abr. 2019.

UNESCO. **Composition of the Executive Board for 2017-2019 by electoral group**. Disponível em: <https://fr.unesco.org/sites/default/files/members_by_electoral_groups_2017-2019_en_rev_jan_2019.pdf> Acesso em: 10 mai. 2019.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação.** Brasília: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).** Brasília: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015

UNESCO. **Educação para cidadania global: preparando os alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015b.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO/Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Educación para el Desarrollo Sostenible: Libro de Consulta.** Buenos Aires: UNESCO, 2012.

UNESCO. **Estrategia de Educación de la UNESCO (2014-2021).** Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. **From ideias to action – 70 year of UNESCO.** Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Función de la UNESCO en el cumplimiento del ODS 4 – Educación 2030.** Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Función de la UNESCO en la ejecución de la Agenda Educación 2030.** Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos.** Santiago: OIE-UNESCO, 2017.

UNESCO. **Programa y pressuposto (39 C/5) – Estrategia de Medio Prazo (2014-2021).** Paris: UNESCO, 2018.

UNESCO. **Programas da UNESCO no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2013.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015.** Brasília: UNESCO, 2015a.

UNESCO. **Textos fundamentales: edición de 2018.** Paris: UNESCO, 2018.

VALDERRAMA, Fernando. **A historia de la UNESCO.** Paris: UNESCO, 1995.

VEIGA-NETO, A. “Currículo e interdisciplinaridade” In: MOREIRA, A. et al. **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Currículo, disciplina e interdisciplinaridade” in **Revista da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação**, São Paulo (SP), v. 26, p. 105-119, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade in MOREIRA, Antônio (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1999.

VERGER, A. “A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave” in **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.14, nº 1, jan/abr 2019, p. 1-25.

VLADIMIROVA, K.; LE BLANC, D. “How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports?” in **DESA Working Paper** nº 146, out. 2015.

YOUNG, M. “Teoria do currículo: o que é e por que é importante” in **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.151, jan/mar 2014, p.190-202.

APÊNDICE A: TERMO DE COMPROMISSO E UTILIZAÇÃO DOS DADOS

Nós, orientadora e mestrando, responsáveis pelo Trabalho de Conclusão de Mestrado - Dissertação - previamente intitulado por “O quê e a quem interessa saber? Os reflexos da atuação das instituições internacionais sobre a política educacional e curricular”, comprometemo-nos a manter a privacidade e a confiabilidade desses dados, preservando integralmente o anonimato dos entrevistados e ressaltamos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para o presente projeto. Qualquer outro uso que venha a ser planejado deverá ser objeto de novo projeto de pesquisa e ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, ____ de _____ de 2018.

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco
Orientadora

Geraldo Henrique Romualdo de Miranda
Mestrando

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique cada página e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

No caso de persistência de dúvidas, você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – da Universidade Federal de Uberlândia, localizada no endereço: Avenida João Naves de Ávila, nº2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, bairro Santa Mônica, cidade de Uberlândia–MG, CEP 38408-100, telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título Provisório: O quê e a quem interessa saber? Os reflexos da atuação das instituições internacionais sobre a política educacional e curricular.

Pesquisador:

Geraldo Henrique Romualdo de Miranda - Lattes: <https://goo.gl/mH7nZm>

Telefone para contato: (34) 99815-0405

Endereço: Rua Real Grandeza, nº 426, bairro Tubalina, cidade de Uberlândia–MG, CEP 38412-074.

Orientadora:

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco - Lattes: <https://goo.gl/KRyaZT>

Telefone para contato: (34) 98437-8395

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1G, Campus Santa Mônica, bairro Santa Mônica, cidade de Uberlândia–MG, CEP 38408-100.

O estudo pretende descrever e analisar as interações estabelecidas entre os mais diversos atores do território, em especial, as instituições internacionais e os diferentes agentes da educação municipal de São Paulo – gestores, professores, estudantes e comunidade escolar – no processo de discussão e elaboração do currículo da educação básica da cidade de São Paulo – “Currículo da Cidade”, ocorrido no ano de 2017.

A pesquisa é de caráter qualitativo com base em registros documentais e de campo – entrevistas realizadas com professores, especialistas e gestores da educação pública da cidade de São Paulo. Para tanto, como instrumentos de coleta de dados serão utilizados:

1. Análise dos documentos de referência da Secretaria Municipal de São Paulo, em especial, os referentes ao “Currículo da Cidade” (2017);
2. Entrevista semiestruturada a ser realizadas com servidores municipais da educação da cidade de São Paulo.

Os participantes da pesquisa serão previamente informados sobre os riscos e benefícios e, para isso, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o estudo. Do mesmo modo, o pesquisador e a orientadora comprometem-se em assegurar a confiabilidade e privacidade dos participantes da pesquisa, mantendo sigilo absoluto sobre a identidade e as informações coletadas. Ademais, ressaltamos que a narrativa será gravada em áudio para preservar a fidedignidade do relato. Após o registro, o relato será transcrito, ou seja, passará por cuidadosa conversão da modalidade oral para a escrita, e posteriormente textualizado, ou seja, as perguntas e as intervenções dos pesquisadores serão retiradas ou adaptadas à sua fala a fim de facilitar a análise e a interpretação de sua narrativa.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados à banca examinadora da dissertação e, somente serão publicados mediante autorização prévia por parte desta instituição.

Riscos e benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

Acredita-se que os riscos da pesquisa para os participantes são mínimos, uma vez que sua identidade será preservada. Em relação aos benefícios, estes são bastante subjetivos, entretanto, entende-se que os participantes poderão se beneficiar ao:

1. Refletir sobre os processos, papéis e atores envolvidos na construção de um currículo escolar que contemple as necessidades formativas dos alunos atendidos pela rede municipal de educação da cidade de São Paulo;
2. Promover e ampliar as discussões e estudos referentes às interações, aproximações e convergência de interesses entre instituições internacionais e órgãos da administração pública municipal;
3. Contribuir para a experiência pessoal, no sentido de potencializar o sucesso da experiência que vem sendo realizada, entre outros.

Retorno os resultados de pesquisa aos participantes e à instituição

A devolutiva dos resultados se apresentará por meio do envio de cópia eletrônica da versão final da dissertação a ser enviada para o e-mail dos participantes do projeto. Ademais, pontua-se que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em revistas especializadas. Neste caso, os participantes também receberão a versão eletrônica destes *papers* em seus respectivos e-mails.

Nome do pesquisador: Geraldo Henrique Romualdo de Miranda

Assinatura do Pesquisador:

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____ RG: _____

CPF: _____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B: ITENS - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) Discorra sobre sua trajetória profissional;

Perguntas adicionais:

- a) Como chegou à gestão da SME (ex. convite / seleção interna / comissionado)

2) Como se iniciou o processo de reformulação do currículo e como os ODS tornam-se um componente transversal às disciplinas escolares? Como surgiu a ideia?

Perguntas adicionais: Quais foram os atores envolvidos? Ressaltar: academia / governo / empresas / sociedade civil organizada

3) Como se deu a participação das instituições internacionais, em especial, a UNESCO Brasil, neste processo?

Perguntas adicionais:

- a) É de seu conhecimento outras iniciativas que se assemelham a conduzida pela SME no Brasil e no mundo?
- b) Para a proposta vigente, existe(m) outro(s) instrumentos ou documento de referências, sejam eles nacionais ou internacionais?

4) Como se deu a participação de ONGs no processo de construção do currículo?

Perguntas adicionais:

- a) Houve apropriação de alguma frente de atuação destas ONGs no currículo? (ex. Educação Integral ou Inovação Educativas)

5) Como se deu a participação de empresas privadas no processo de construção do currículo?

Perguntas adicionais:

- a) Houve apropriação de alguma frente de atuação destas empresas no currículo? (ex. Formação Continuada de Professores / Material Didático / Avaliações Externas / Currículo)

6) Como se deu a seleção dos referenciais teóricos do documento introdutório e de cada componente curricular, em especial, da disciplina na qual atua como responsável técnico?

Perguntas adicionais:

a) Os assessores estão vinculados a quais instituições? Como foram escolhidos? E por que a escolha destas universidades?

7) Sobre as pessoas que compõem o Núcleo de Trabalho: onde atuam e como foram escolhidas?

Perguntas adicionais:

a) É possível apresentar uma distribuição por DRE?

8) Qual foi a participação dos professores no processo de construção do currículo escolar, desde seu alinhamento à BNCC e sua identificação aos ODS? E os alunos, como participaram desta iniciativa?

Perguntas adicionais:

a) Houve preocupação entre associar os interesses das crianças e jovens aos ODS?

9) Os professores estão em processo de formação para conhecimento e apropriação dos ODS nas suas respectivas disciplinas?

10) Como se propõem discutir o conceito de desenvolvimento sustentável e os 17 ODS em sala de aula?

11) Como as disciplinas se comunicam? É possível estabelecer vínculos inter ou transdisciplinares entre as componentes curriculares das Ciências Humanas? Neste contexto, como a disciplina “Tecnologias para Aprendizagem” se inserem?

12) Você conhece alguma plataforma digital que associa Educação com os ODS ou EDS?

13) Aberto a sugestões ou outras perguntas que surgirem no decorrer da entrevista.

APÊNDICE C: LISTA DE PESSOAS ENTREVISTADAS

Clodoaldo Gomes Alencar Junior, bacharel e licenciado em Geografia (USP), mestre em Geografia (PUC-SP) e assistente técnico de Educação I do Núcleo Técnico de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 2017 foi nomeado para liderar o Grupo de Trabalho composto por professores, supervisores e diretores da rede municipal de educação de São Paulo para elaboração da parte diversificada do currículo de Geografia.

Link da entrevista: <https://goo.gl/HaN23i>



Daniela Harumi Hikawa, licenciada em Ciências Biológicas (UFU) e assistente técnico de Educação I da Divisão de Ensino Fundamental e Médio – Ciências Naturais da Secretaria Municipal de São Paulo. Em 2017 foi nomeada para liderar o Grupo de Trabalho composto por professores, supervisores e diretores da rede municipal de educação de São Paulo para elaboração da parte diversificada do currículo de Ciências Naturais.

Link da entrevista: <https://goo.gl/MK6eXm>



Ednéia Soares de Souza Oliveira, licenciada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Carlos Queiroz), mestre em Educação (UNIMEP) e consultora da UNESCO para projetos na área de Educação, Saúde e Segurança Humana. Responsável pela assessoria à SME/SP em relação à vinculação os princípios da Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que norteiam a proposta curricular do “Currículo da Cidade”.

Link da entrevista: <http://bit.ly/2Z98Q64>



Mariana Alcalay, bacharel em Relações Internacionais (UnB), oficial de projetos da UNESCO para o setor da Educação.

Link da entrevista: <http://bit.ly/33Pt972>



Roberto Catelli Junior, bacharel em História (PUC-SP), mestre em História Econômica (USP), doutor em Educação (USP) e coordenador do Programa Educação de Jovens e Adultos da ONG Ação Educativa. A ONG acompanhou as discussões realizadas para elaboração do “Currículo da Cidade” e, enquanto coordenador do Programa Educação de Jovens e Adultos, Roberto Catelli foi convidado a realizar a leitura crítica da proposta curricular para EJA.

Link da entrevista: <https://goo.gl/mkaD6q>



Sérgio Haddad, bacharel em Economia (USP), licenciado em Pedagogia (Faculdade Pinheirense), mestre em História e Sociologia Educação (USP), doutor em História e Sociologia da Educação (USP) e assessor e coordenador para projetos especiais da ONG Ação Educativa. A ONG acompanhou as discussões realizadas para elaboração do “Currículo da Cidade”.

Link da entrevista: <https://goo.gl/mkaD6q>



Tânia Tadeu, licenciada em História (USP) e assistente técnico de Educação I do Núcleo de Tecnologias para a Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 2017 foi nomeada para liderar o Grupo de Trabalho composto por Professores Orientadores de Informática Educativa – POIEs – da rede municipal de educação de São Paulo para elaboração do currículo de Tecnologias para Aprendizagem.

Link da entrevista: <https://goo.gl/jJ2T21>



Wagner Barbosa de Lima Palanch, licenciado em Física (Mackenzie), mestre e doutor em Educação Matemática (PUC-SP) e professor assistente no Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. Em 2017 foi nomeado como Diretor do Núcleo Técnico de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Link para entrevista: <http://bit.ly/2TPPblR>



APÊNDICE D: TABELA DE ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

Título do Trabalho	Autor	Ano de Defesa	IES	Grau de Titulação	Área de Conhecimento	Sujeito (Agência)	Objeto
Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional	Maria Abádia da Silva	1999	UNICAMP	Doutorado	Educação	Banco Mundial	Educação no Brasil
As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente	Aparecida Neri de Souza	1999	UNICAMP	Doutorado	Educação	Banco Mundial	Trabalho Docente
A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela	Adriana Almeida Sales de Melo	2003	UNICAMP	Doutorado	Educação	Banco Mundial, UNESCO	Mundialização da Educação
Banco Mundial e o Sistema de Ensino Superior: desenvolvimento ou controle externo	Juliana Schmitz Paes de Lima	2004	UFSC	Mestrado	Direito	Banco Mundial	Educação Superior
O capital financeiro e a educação no Brasil	Roberto Antonio Deitos	2005	UNICAMP	Doutorado	Educação	BID	Educação no Brasil (Setor Educacional)
O Banco Mundial e a Educação Infantil no Brasil	Christiane Garrido Marquez	2006	UFG	Mestrado	Educação	Banco Mundial	Educação Infantil
O UNICEF a Política de Educação Infantil no governo Lula	Jodete Bayer Gomes Fullgraf	2007	PUC-SP	Doutorado	Educação	UNICEF	Educação Infantil
A formação e profissionalização docente: alinhamentos às orientações do Banco Mundial	Suelaynne Lima da Paz	2007	UFG	Mestrado	Educação	Banco Mundial	Formação Docente
O processo contraditório da educação no contexto do MERCOSUL: uma análise a partir dos planos educacionais	Mariléia Goin	2008	UFSC	Mestrado	Serviço Social	MERCOSUL	Planos Educacionais
A concepção de modernização na política técnica entre MEC e a USAID	Daniel Machado Gaio	2008	UNB	Mestrado	Educação	USAID	Modernização em Política Educacional

Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional	Rosânia Campos	2008	UFSC	Doutorado	Educação	OIE e OEA	Educação Infantil
A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido - As Diretrizes da UNESCO	Mônica Gardelli Franco	2009	PUC-SP	Doutorado	Educação	UNESCO	Alfabetização de Jovens e Adultos
O Banco Mundial e a Educação no Brasil: estudo realizado a partir das teses defendidas na UNICAMP no período de 1995-2007	Patrícia de Veiga Pinheiro	2010	UMESP	Mestrado	Educação	Banco Mundial	Educação no Brasil (Setor Educacional)
As clivagem de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002	Tchella Fernandes Maso	2011	UNB	Mestrado	Relações Internacionais	Banco Mundial	Educação no Brasil (Setor Educacional)
O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global	Hivy Damasio Araújo Melo	2012	UNICAMP	Doutorado	Sociologia	Banco Mundial	Educação no Brasil (Setor Educacional)
A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990	Angela Galizzi Vieira Gomide	2012	PUC-PR	Doutorado	Educação	UNESCO	Formação Docente
O Banco Mundial e suas orientações para Educação Superior do Brasil	Bruno Henrique Barbosa Montarroyos	2012	UFPE	Mestrado	Ciência Política	Banco Mundial	Educação Superior
Princípios constitucionais, organizações internacionais e as políticas públicas para educação básica no Brasil (1988 a 2011)	Adelite Peixoto Silva e Cunha	2013	PUC-Goiás	Mestrado	Interdisciplinar: Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento	Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e CEPAL	Educação Básica
Práticas do UNICEF e a governabilidade de crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica da educação infantil brasileira de 1996 a 2012	Joyce Danielle Lima Fonseca	2014	UFPA	Mestrado	Educação	UNICEF	Educação Infantil
A UNESCO no contexto do novo-desenvolvimentismo: reajustando o	Marcelo Silva dos Santos	2014	UERJ	Doutorado	Políticas Públicas	UNESCO	Espaço Escolar

processo de formação humana/educação alienada na escola							
Educação Infantil do Campo e as Políticas Internacionais: novas lutas, tendências e contradições	Francielle de Camargo Ghellere	2014	UEM	Mestrado	Educação	UNESCO e UNICEF	Educação Infantil
UNESCO e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro	Rodrigo Bellei Oliveira	2014	UFJF	Mestrado	Educação	UNESCO	Educação de Jovens e Adultos
Instituições Internacionais e Educação: A agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro	Mariana Medeiros Bernussi	2014	USP	Mestrado	Relações Internacionais	Banco Mundial	Educação no Brasil (Setor Educacional)
O alcance das orientações da UNESCO na elaboração do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES	Armando Daros Júnior	2014	UNIOESTE	Mestrado	Interdisciplinar: Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNESCO	Avaliação Externa
A educação não-formal a partir dos relatórios da UNESCO	Eduard Angelo Bendrath	2014	UNESP Presidente Prudente	Doutorado	Educação	UNESCO	Educação Não-Formal
A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)	Aline Inácio Decker	2015	UFSC	Mestrado	Educação	Banco Mundial	Formação Docente
Trabalho docente e inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais	Cintia Ribeiro Veloso da Silva	2015	UFPR	Doutorado	Educação	OCDE	Trabalho Docente
Parcerias Público-Privadas em Educação: novos arranjos da Agenda Internacional da Educação	Filomena Siqueira e Silva	2015	FGV-SP	Mestrado	Administração Pública	Banco Mundial e UNESCO	Parcerias Público-Privadas
O uso de estatística para fins de avaliação em políticas educacionais: um estudo a partir da pesquisa TALIS (OCDE, 2009)	Robson Sipraki	2015	UFPR	Mestrado	Educação	OCDE	Avaliação Externa
Gestão democrática da educação: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e Caribe	Mendel Jean Baptiste	2015	UNICAMP	Mestrado	Educação	UNICEF e UNESCO	Gestão Democrática da Educação

Mercosul Educacional: relação dos acordos e decisões entre as partes e apolítica pública brasileira para o Ensino Superior	Glaucia Julião Bernardo	2015	UFPR	Mestrado	Políticas Públicas	MERCOSUL	Ensino Superior
A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre o Brasil e OCDE	Rodrigo da Silva Pereira	2016	UNB	Doutorado	Educação	OCDE	Avaliação Externa
Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO	Suzana Pinguello Morgado	2016	UEM	Doutorado	Educação	UNESCO	Educação Infantil
O Banco Mundial e o documento "Aprendizagem para Todos - Estratégia 2020 para a Educação: uma análise da indução ao setor privado	Letícia Biruel Sampaio	2017	UNESP Rio Claro	Mestrado	Educação	Banco Mundial	Privatização na Educação
A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE	José Rogério de Oliveira	2018	UNB	Mestrado	Educação	OCDE	Trabalho Docente

Tipo de Análise	Palavras-Chave	Finalidade da Pesquisa	Recorte Temporal	Epistemologia	Metodologia	Conclusões
Individual (Brasil)	Banco Mundial, Política Pública em Educação, Intervenção e Consentimento	Examinar as políticas e estratégias para educação básica pública gestadas pelo Banco Mundial e que estão sendo incorporada às práticas da educação pública brasileira	1985-1996	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	O Banco Mundial exerce intervenção sistemática nas políticas públicas da educação básica com o consentimento do governo federal e das elites dirigentes nacionais. Essas políticas apresentam natureza redistributiva – contencionista - reformista, segundo a lógica das leis de livre mercado. A redução de direitos e princípios democráticos podem ser percebidas por meio de emendas efetuadas na legislação educacional, nas regulamentações complementares e no redirecionamento dos recursos financeiros. Desta forma, o Banco Mundial aos promover cooperação técnica e financeira, condiciona a condução das políticas macroeconômicas que, por sua vez, promover contenções e cortes aos direitos sociais e educacionais.
Individual (São Paulo - Brasil)	Educação e Estado, Educação - São Paulo, Professores	Analisar as relações entre o projeto educacional implementado pelo governo estadual de São Paulo e as concepções de política educacional formuladas pelo Banco Mundial com a compreensão dos professores das escolas públicas acerca destas políticas	1995-1998	Sociologia do Discurso (Pierre Bourdieu)	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	As políticas de reforma educacional paulista tinham por finalidade aumentar a produtividade do trabalho docente e promover mudanças no padrão de gestão do sistema educacional. Neste sentido, a educação é entendida enquanto um serviço portador de racionalidade e finalidade econômica e o professor enquanto um sujeito de aplicação instrumental de uma educação orientada para o mercado de trabalho, a partir das concepções do Banco Mundial. Neste cenário, o insucesso dos alunos era atribuído a ineficiência do ensino público. Apesar da resignação e do ressentimento, as entrevistas com os professores demonstraram que estes não aderem completamente às reformas educacionais propostas ao entenderem que a formação dos alunos deve contribuir para resolução de problemas que a vida lhe impõem e não somente ao projetos de produtividade do trabalho.

Comparativa (Brasil e Venezuela)	Política e Educação, Reforma do Ensino, Neoliberalismo	Investigar o processo de mundialização da educação conduzida pelas instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e FMI) na América Latina e Caribe, dando destaque para os processos ocorridos no Brasil e na Venezuela	N/A	Materialismo- Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	Projeto nacional de sociedade e educação nas décadas de 1980 e 1990, orientado pelas premissas neoliberais de mundialização do capital, provocou um desmonte da educação pública. No caso da formação da educação das massas, estas estavam direcionadas à formação técnica para o trabalho, entendida como uma política compensatória. No Brasil e na Venezuela, o projeto neoliberal de educação se manifesta por meio do programa “Educação para Todos”, uma proposta de homogeneização e redirecionamento de políticas educacionais. Em ambos países, o Plano Nacional de Educação é orientado pelas premissas propostas pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Apesar disso, o que se percebe é o corte de gastos com educação pública na década de 1990.
Individual (Brasil)	Ensino Superior, Banco Mundial, Organismos Internacionais	Confrontar as mudanças legislativas e políticas no ensino superior com os programas do Banco Mundial na área educacional para o Brasil e verificar se a instituição pode ser percebida como uma autoridade legitimadora de ação de países dominantes	1994-2003	Sociologia do Discurso (Pierre Bourdieu)	Análise documental e revisão bibliográfica	Para educação superior, o Banco Mundial defende a diversificação de instituições, a autonomia das universidades, a flexibilização dos regulamentos nacionais e a minimização do papel do Estado. Deste modo, o Banco Mundial pode ser compreendido enquanto um instrumento de dominação dos países do centro em relação aos países da periferia.

Individual (Brasil)	Estado e Educação, Financiamento, Política Social	Investigar como foram conduzidas as reformas educacionais empreendidas no Brasil, particularmente para o ensino médio e profissional, em especial, as realizadas com financiamento externo do BID	1995-2002	Materialismo- Histórico Dialético	Revisão bibliográfica	A crise da década de 1990 justifica a adoção de políticas econômicas neoliberais que incidem diretamente na forma de condução de políticas públicas em educação. Entendem que as reformas educacionais são fundamentais para o processo de desenvolvimento, de qualificação de trabalhadores, de acesso ao emprego e de alívio da pobreza. As organizações internacionais ao impor condicionalidades financeiras e políticas para o financiamento externo das reformas, ignoram as particularidades do mercado de trabalho e das formas de acumulação capitalista no Brasil. Os programas educacionais para ensino médio e profissional implementados com financiamento externo do BID na décadas de 1990 e 2000 contribuíram para o endividamento externo brasileiro, contradizendo os postulados econômicos e sociais dos organismos internacionais.
Individual (Brasil)	Banco Mundial, Políticas Públicas, Financiamento da Educação Infantil	Analisar as orientações conceituais e políticas do Banco Mundial para educação infantil e quais programas e projetos existem para sua implementação no Brasil a partir dos anos 90.	Década de 1990	Materialismo- Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	O Banco Mundial ampliou sua atuação técnica e financeira a partir dos anos 1990 no Brasil. A identidade infantil foi construída segundo o desenho orientador do Banco Mundial útil às demandas imediatas do mercado. Em relação às suas orientações e condicionamentos para Educação Infantil, sugeriu-se ajustes fiscais e estruturais ao propor programas alternativos informais de baixo custo para formação do capital humano do futuro desde a primeira infância.
Individual (Brasil)	UNICEF, Educação Infantil, Programa Família Brasileira Fortalecida	Identificar se e como a UNICEF incide sobre a política de educação infantil brasileira na perspectiva da agenda globalmente estruturada.	2003-2006	Agenda da Educação Globalmente Estruturada de Roger Dale e Ciclo de Políticas Públicas	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Por mais que apresentem uma agenda comum e prioridades específicas para infância e educação infantil, existem alguns posicionamentos conflitantes entre as disposições da UNICEF e a legislação educacional vigente no Brasil, que se reproduzem por meio de conceitos e discursos que visam aplicar o capital político e a influência da organização frente aos diversos atores envolvidos na formulação de políticas.

Individual (Brasil/ Tocantins)	Formação de Professores no Tocantins, Curso MUDE-TO, Banco Mundial	Correlacionar o modelo técnico-científico que Banco Mundial orienta para formação de professores e o que é reproduzido em um curso de formação de professores no Tocantins	Década de 1990	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	A estruturação do curso de formação de professores no Tocantins atendia às orientações do Banco Mundial, sendo um curso de curta duração e em serviço, baseado na instrumentalização técnica do professor. Tal modelo apresenta fortes apelos ao neoliberalismo e contribui para a perpetuação de um "modelo educacional do conformismo".
Comparativa (MERCOSUL)	Globalização, Blocos Econômicos, Educação	Identificar e analisar como as diretrizes educacionais vêm sendo discutidas no âmbito dos quatro países-membros do bloco, de modo a elucidar a concepção de educação, as estratégias e as propostas trazidas pelos Planos de Educação, as quais compõem o planejamento das ações para o campo educacional.	1991-2010	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	No MERCOSUL, a educação tem caráter estratégico, na medida que possibilita formação necessária para o trabalho e, consecutivamente, permite acelerar o processo de integração na regional, seja para "suprimento" das demandas do mercado regional, seja para adequação de profissionais à competitividade mundial. Portanto, a lógica educacional do MERCOSUL carece da função social crítica e emancipatória da educação, propiciando a compreensão crítica da totalidade e das relações sociais.
Individual (Brasil)	Cooperação Internacional em Educação, Acordos MEC-USAID, Modernização, Políticas Educacionais	Compreender e analisar os significados dos conceitos de modernização e sua efetivação na política educacional proposta pela USAID	1963-1971	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	As ações estadunidenses são frutos de um programa - Aliança para o Progresso do Brasil - que buscava modernizar vários setores estratégicos brasileiros. Na educação, sua finalidade consistia na implementação de técnicas administrativas que visavam quantificar e aprimorar uma nova produtividade educacional, orientada pelas premissas da teoria do capital humano. O sucesso destas iniciativas pode ser associado aos interesses da elite brasileira que sustentava a estrutura modernizante-conservadora do poder político civil-militar. Frutos de empréstimos, a modernização da educação brasileira aprofundou a dependência externa, uma vez que estava alicerçada por diversos fatores condicionantes.

Comparativa (América Latina e Caribe, com ênfase no Brasil)	Educação Infantil, Políticas Públicas, Organismos Internacionais	Analisar as relações entre a política nacional de educação infantil e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na América Latina por meio do estudo da Agenda Iberoamericana para a Infância e Adolescência	N/A	Agenda da Educação Globalmente Estruturada de Roger Dale	Análise documental e revisão bibliográfica	As disposições internacionais para a infância fizeram com que os governos locais afirmassem a educação infantil enquanto um direito. Nesta lógica, a educação cumpre a função de promover a equidade. Entretanto, a concepção de educação infantil subjacente nos projetos se fundamenta tanto na ideia de compensação quanto na de prevenção, sendo defendida sua importância estratégica para o alívio da pobreza. Ademais, asseveram que, com a educação infantil é possível educar as mulheres, disciplinar as famílias e ainda reduzir custos, posto que a lógica economicista prega que investimentos na infância significam economia no futuro.
Individual (Generalista - Contexto Mundial)	Políticas Públicas, TICs, Alfabetização de Jovens e Adultos	Analisar as publicações da UNESCO na busca por diretrizes que contribuam para elaboração, consolidação e aperfeiçoamento de políticas públicas que associem TICs na promoção de alfabetização e enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos	N/A	Análise de Conteúdo e Análise de Discurso	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	Apesar da UNESCO propor ações que subsidiem políticas orientadas a criar condições para a garantia do direito à educação a jovens e adultos por meio do uso de TICs, suas proposições não conseguem gerar um movimento de mudança, de conscientização, de cidadania e de apropriação do conhecimento adquirido, em razão da estratégia assistencialista assumida pela instituição.

N/A	Banco Mundial, Políticas Educacionais, Teses defendidas na UNICAMP	Analisar as interferências do Banco Mundial na educação a partir do estudo de teses de doutorado defendidas na UNICAMP	1995-2007	N/A	Revisão bibliográfica	A análise comparada das teses defendidas contribuiu para percepção de diferentes perspectivas, evidenciando suas particularidades em relação à área de atuação, ideologia e filosofia dos respectivos autores. De modo geral, é possível afirmar que os trabalhos são descritivos e estão sustentados na ideia de "visão subserviente da condução da educação em países subdesenvolvidos" pelo Banco Mundial. As proposições da instituição estão focadas na formação profissional com orientação mercadológica. Para os autores as disposições do Banco Mundial estão alicerçadas em duas bases: uma econômica, centrada no consumo e; a outra social, centrada no individualismo. Essa visão de mundo é um importante aspecto de influência do poder econômico-financeiro internacional nos aspectos de base do viver em sociedade das nações em desenvolvimento.
Individual (Brasil)	Banco Mundial, Educação, Multilateralismo Educacional	Avaliar o papel estratégico do Banco Mundial para educação em nível mundial e qual a atribuição desta organização internacional para o setor educacional no Brasil	1991-2002	Análise de Discurso (Escola Francesa) Abordagens Reflexivas em Relações Internacionais	Análise documental e revisão bibliográfica	As políticas do Banco Mundial associam desenvolvimento humano ao crescimento e à reforma do Estado. Neste sentido, a educação adquire centralidade estratégica no discurso do Banco Mundial e o multilateralismo educacional é compreendido como instrumento de desenvolvimento e alívio da pobreza dos Estados. Contudo, isso não significa priorização de investimentos no setor - as principais linhas de financiamento são para bens passivos em detrimento de recursos humanos e capacitação para autonomia. Os projetos com o Brasil entre 1991 e 2002 para educação são inócuas ao enfatizarem a noção multidimensional de ênfase na liberdade humana: acesso, qualidade e prestação de serviços. Apesar disso, os projetos de financiamento e cooperação no Brasil são formas de legitimar as práticas do Banco Mundial.

Individual (Brasil)	Banco Mundial, Globalização, Cooperação Internacional	Estudar a importância do Banco Mundial enquanto promotor de políticas, práticas e valores transnacionais em educação	Década de 1990	Sociologia do Discurso (Pierre Bourdieu)	Análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas	O Banco Mundial possui alta capacidade de reinvenção, sobretudo pela sua capacidade de reestruturar suas práticas e discursos. Na década de 1990, percebe-se ampliação do menu de políticas educacionais e alguma convergência entre os organismos multilaterais em prol da agenda global para educação, com o Banco Mundial em uma posição privilegiada. Por mais que haja convergência entre as posições e crenças do Banco Mundial e do governo brasileiro - em particular de sua elite intelectual - a partir de meados da década de 1990, essa relações são permeadas por assimetrias de poder, demarcando uma visão de ingerência, persuasão e aplicação de instrumentos de coerção relativos ao modus operandi do Banco Mundial.
Individual (Brasil)	Política Educacional, Formação de Professores, UNESCO	Analisar os direcionamentos e as concepções constitutivas para educação e formação de professores da UNESCO, de modo a estabelecer as possíveis relações com a história da política educacional brasileira e sua proposta para formação de professores.	1945-1990	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	A análise temporal da atuação da UNESCO no Brasil demonstra que a agência elaborou, consolidou ou alterou seu pensamento visando adaptá-lo aos diferentes contextos e tempos históricos. Ademais, pode-se afirmar que vários intelectuais brasileiros contribuíram para o desenvolvimento dos paradigmas e das concepções de política educativa da UNESCO, o que demonstra estreita sintonia. Entretanto, seu discurso não desvelou as contradições do modelo econômico, pelo contrário, assegurou a continuidade do modelo mediante concepções contraditórias ou adaptativas.
Individual (Brasil)	Banco Mundial, Educação Superior, Globalização	Realizar análise política das orientações do Banco Mundial para Educação Superior no Brasil, identificando possíveis riscos à política doméstica e externa	N/A	Teoria da Economia Política Internacional / Teoria Cepalina	Análise documental e revisão bibliográfica	As políticas no Banco Mundial não primam pela autonomia e criatividade nos processos de produção de conhecimento, algo tão caro à Educação Superior brasileira. Portanto, a subserviência das políticas públicas educacionais à lógica proposta pelo banco contribuem para ampliação e intensificação de um quadro político e econômico de dependência e subdesenvolvimento, sendo está uma desvantagem à competitividade internacional

Individual (Brasil)	Princípios constitucionais, Organizações Internacionais, Educação Básica	Verificar a influência do texto constitucional e das organizações internacionais no processo de desenvolvimento da educação básica no Brasil no período compreendido entre 1988 e 2011	1988-2011	N/A	Análise documental e revisão bibliográfica	As determinações constitucionais e as leis específicas para educação não foram suficientes para mobilizar o setor público para sua efetivação. Portanto, a ação das organizações internacionais se torna necessária. Entretanto, como a educação tem importância substancial para manutenção da supremacia dos Estados, não poderia ser conduzida segundo os projetos que cuidam dos interesses de organizações supranacionais.
Individual (Brasil)	Infância, Educação Infantil, Governamentalidade	Historicizar a infância e as políticas para a educação infantil a partir de uma análise das práticas do UNICEF	1996-2012	Genealogia Histórica de Michel Foucault	Análise documental e revisão bibliográfica	As práticas da UNICEF além de conferir "governamentalidade" para instituição, contribuíram para retirar da marginalidade a educação infantil na agenda política brasileira, ao valesse do argumento da necessidade da escolarização desta fase de ensino. Apesar disso, pondera que tais iniciativas também contribuíram para um processo de "coisificação" da infância ao considerar a educação infantil uma ferramenta para alcançar o desenvolvimento e o progresso econômico no longo prazo.
Individual (Brasil)	Políticas Educacionais, PEA-UNESCO, Intelectual Orgânico, Estado-Educador	Analisar o papel desempenhado pela UNESCO no que se refere a disseminação de diretrizes e valores ideológicos no campo da educação no Brasil e sua tarefa educativa realizada pelo Programa das Escolas Associadas da UNESCO	N/A	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	A UNESCO, no conteúdo e na forma, vem exercendo a função de elaborar e difundir um modelo pedagógico que cimenta as orientações de políticas públicas educacionais dos demais organismos multilaterais. O PEA-UNESCO afirma-se enquanto um "intelectual orgânico" ao contribuir de forma significativa para conformar as classes trabalhadoras aos valores requeridos pelo sistema capitalista no seu atual estágio ao compor o bloco histórico dominante.
Individual (Paraná - Brasil)	Educação Infantil do Campo, Políticas Educacionais, Organizações Internacionais	Analisar e confrontar as concepções de educação infantil do campo porpostas pelo MST, UNESCO e UNICEF	1990-2012	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	As organizações internacionais elegem a área urbana como lugar onde os direitos das crianças devem ser assegurados pela sociedade civil e pelo Estado. Em contrapartida, movimentos sociais, dentre eles, o MST resistem e lutam para que os direitos das crianças sejam garantidos independentemente do local onde elas vivam.

Individual (Brasil)	Educação de Jovens e Adultos, UNESCO, Capitalismo e Trabalho	Analisar as recomendações da UNESCO para Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos em relação às políticas públicas educacionais brasileiras para essa modalidade de ensino frente às exigências do sistema capitalista	N/A	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	O quadro atual da EJA no Brasil apresenta nítido direcionamento às diretrizes dos organismos internacionais. Estão fundamentadas em elevar o grau de escolarização e formação profissional rasa de jovens e adultos. A formação longo da vida pode ser associada a necessidade de adaptação às mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Neste cenário a educação é compreendida como trampolim para ascensão social, desde que o trabalhador seja suficientemente flexível às exigência postas pelo capitalismo.
Individual (Brasil)	Banco Mundial, Education for All, Políticas Educacionais	Analisar os projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial no Brasil sobre a égide do programa Education for All	1991-2013	N/A	Análise documental e revisão bibliográfica	Entre os anos de 1991 e 2013 o Banco Mundial financiou no Brasil 29 projetos que se alinham às metas do programa Education for All. A maior parte dos projetos são executados nos estados do Norte e Nordeste brasileiro em áreas rurais e/ou afastadas dos centros urbanos e estão orientados à busca da promoção da educação de qualidade. Os financiamento são destinados à construção de escolas, compra de material mobiliário, livros didáticos e capacitação de professores e diretores. Apesar dos objetivos do Education for All também contemplem a promoção da igualdade de gênero na educação primária e secundária e promoção da educação de jovens e adultos, a análise dos projetos demonstra a falta de comprometimento com este objetivos.

Individual (Brasil)	Educação Superior, Avaliação, SINAES	Investigar o alcance das orientações da UNESCO na elaboração do SINAES	1993-2004	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	A UNESCO delega à educação superior a função de promoção de coesão social. Apesar disso, suas orientações estão vinculadas aos países de maior poder econômico dentro da ordem econômica mundial. As avaliações se inserem dentro da reforma educacional, com a finalidade de instrumento de monitoramento de qualidade, ranqueamento e incentivo à competitividade. No tocante às formulações de avaliações sistêmicas externas da UNESCO, estas se diferem de outros modelos propostos por outras organizações internacionais e encontraram boa aceitação dentro do staff político e intelectual educacional brasileiro. A pesquisa constatou que parte da equipe de governo já havia sido consultor ou participado de eventos e publicações da UNESCO em algum momento de sua trajetória profissional.
Comparativa (Brasil e Mundo)	Educação Não-Formal, Políticas Públicas, Capital Social e Humano	Verificar a relação estabelecida entre as políticas de educação não-formal e os princípios do desenvolvimento econômico e social com aporte às bases do capital social e humano a partir dos relatórios técnicos da UNESCO	N/A	Teoria do Capital Social e Teoria do Capital Humano	Análise documental e revisão bibliográfica	A educação não-formal é entendida como um modelo diferenciado de educação que está associação ao conceito de “educação ao longo da vida”. Dada sua flexibilidade, ela se adequa exigências postas pelas crises do capitalismo, uma vez que o formato do processo formativo tende a se adaptar ao panorama econômico de cada país, concretizando-se em respostas ágeis a problemas emergenciais. Preocupações relativas às políticas de educação não-formal tendem a concentrar-se, prioritariamente, no cumprimento de metas estabelecidas em acordos internacionais para grandes áreas de defasagem do Estado – educação, saúde e geração de renda. Neste cenário, os organismos internacionais, em particular, a UNESCO, são agentes legítimos na proposição de modelagens em educação não-formal, seja por meio da viabilidade financeira, seja por meio da expertise técnica e ideias que trazem consigo.

Comparativa (América Latina e Caribe, com ênfase para o Brasil)	Política Educacional, Formação de Professores, Banco Mundial	Compreender e analisar a concepção de Educação difundida pelo Banco Mundial, tendo em vista suas orientações para formação docente e seu projeto político-educacional para América Latina e Caribe	2000-2014	Materialismo-Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	Políticas educacionais do Banco Mundial orientadas pelos interesses de países capitalistas hegemônicos acentuam o ataque à escola, à universidade pública e contribuem para desqualificação docente ao avalizar a sala de aula como ambiente de treinamento de professores. A autora defende a necessidade de criar formas de resistência e luta contra uma qualificação subordinada às leis de mercado.
Individual (Brasil)	Políticas Educacionais, Educação Comparada, Trabalho Docente	Analisar as políticas educacional que tratam da inovação no trabalho docente a partir dos relatórios da OCDE	N/A	Agenda da Educação Globalmente Estruturada de Roger Dale	Análise documental e revisão bibliográfica	A inovação no trabalho docente está amparada pela retórica neoliberal, sendo compreendida como uma maneira de impor ao professor um conjunto pré-definido de normas e práticas profissionais, gerando, em algumas situações, a sensação de permanente incapacidade e a necessidade de constante formação. Para OCDE, os "professores inovadores" são capazes de formar mão de obra inovadora e consumidores capazes de reconhecer e valorizar um produto ou serviço inovador. No caso brasileiro, o PNE atende os parâmetros de inovação na educação estipulados pela OCDE ao propor relações entre ensino, aprendizagem, trabalho e conhecimento.
Comparada (Chile, Estados Unidos e Holanda)	Parcerias Público-Privadas em educação, Políticas Públicas Globais, Educação Comparada	Problematizar as Parcerias Público-Privadas e suas implicações para as políticas públicas de educação e evidenciar como o seu desenvolvimento está articulado com instituições que transcendem o enquadramento dos Estados-Nação.	N/A	Análise de Políticas Públicas e Análise Crítica do Discurso	Análise documental e revisão bibliográfica	As parcerias público-privadas se apresentam como estrutura ideal de garantia de universalidade, pelo financiamento público e pela qualidade garantida pelo know-how privado. Este tipo de arranjo afirma entregar melhores resultados por trabalhar de acordo com a lógica da performatividade, competitividade e da inovação. Impulsionadas pelas redes e organismos globais reproduzem um discurso da liberdade de escolha, pressupondo a democratização da gestão e a valorização da diversidade. Neste cenário, de Estado provedor, o Estado torna-se um Estado regulador e avaliador.

Individual (Brasil)	Políticas Educacionais, Avaliação de Larga Escala, Estatística, TALIS	Analisar o uso de estatísticas como ferramenta de avaliação educacional de larga escala, dando destaque ao TALIS da OCDE para avaliação do trabalho dos profissionais da educação no Brasil	2009	Fundamentos Teóricos da Estatística (Estatística Descritiva e Inferencial)	Análise documental e revisão bibliográfica	A estatística é utilizada como subsídio para medir desempenho e qualidade dos sistemas educacionais. No caso do TALIS, sua finalidade é orientar a implementação de políticas relacionadas à formação e às condições de trabalho dos professores. Apesar disso, por ser uma pesquisa amparada por uma avaliação estática, desconsidera os processos e os contextos relacionados com o objeto da avaliação. Ademais, seus resultados divulgam apenas medidas de tendência central para comparação e ranqueamento dos países analisados, gerando em alguns casos, interpretações indevidas e equivocadas. Apesar de considerar importante o uso de estatística para evidenciar fatos desconhecidos e amparar os processo de tomada de decisão, o autor considera que tais usos seriam mais válidos caso as pesquisas fossem amparadas por testes inferenciais para que seus resultados sejam mais conclusivos.
Comparativa (América Latina e Caribe)	Políticas Educacionais, Gestão Democrática, Agências Multilaterais	Analisar as concepções de gestão educacional presentes nos organismos internacionais para a América Latina e no Caribe durante os doze primeiros anos do século XXI	2000-2012	Gestão educacional técnico-racional e sociocrítico (José Carlos Libâneo)	Análise documental e revisão bibliográfica	Os discursos das organizações internacionais para gestão democrática são sustentados pelos princípios da melhoria da qualidade da educação e pela erradicação da miséria extrema na região. Suas orientações e recomendações são voltadas para participação social, democratização e equidade social na gestão escolar. Entretanto, constata-se o primor pela opção política neoliberal, ao incorporar o setor produtivo nas decisões sobre a educação por meio das "parcerias". Ademais, as disposições neoliberais tendem a produzir efeitos na educação ao incentivar políticas de privatização e homogeneização das práticas educativas. A saída proposta vai em direção ao desenvolvimento de ações voltadas a promover a formação humana e não somente a visão de contribuir para a inserção do cidadão no mercado de trabalho.

Comparativa (América do Sul, com ênfase para o Brasil)	Organizações Internacionais, Mercosul, Transferência e Difusão de Políticas Públicas	Analisar a transferência e a difusão de princípios, programas e ações de política pública para o Ensino Superior no Mercosul Educacional e o Brasil	1991-2013	Teorias de Transferência e Difusão de Políticas Públicas (Dolowitz e Marsh)	Análise documental e revisão bibliográfica	As organizações internacionais são atores de destaque pela capacidade de influenciar na elaboração e implementação de políticas públicas. No caso do Mercosul, uma organização internacional intergovernamental, as decisões, por não serem impositivas, fazem com que o bloco regional seja um espaço de discussão e síntese de princípios, ações e programas e disseminação desses aos países-membros por meio da harmonização legislativa. Para o setor educacional, o Mercosul, ao pretender ser mais que um espaço educacional comum, busca promover a mobilidade, o intercâmbio e a formação de identidade e a cidadania regional.
Individual (Brasil)	OCDE-PISA, Avaliação de sistemas, Competências e habilidades	Analisar as formas de atuação da OCDE na política para a educação básica pública e seus movimentos históricos que culminaram em políticas e programas educacionais	2000-2015	Materialismo- Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	Os discursos e interesses emanados dos documentos da OCDE buscam alterar a legislação brasileira, sobretudo no financiamento e na gestão da educação pública. Buscam ressignificar a teoria do capital humano e contribuir para o constructo da sociedade do conhecimento, a fim de garantir mais desenvolvimento por meio do incentivo à produtividade dos mercados, atendendo às suas demandas de formação técnica/profissional sob o imperativo da política de competências e habilidades.
Individual (Brasil)	Organizações Internacionais, Política de Educação Infantil no Brasil, Educação e Cuidado da Primeira Infância	Analisar as política de Educação e Cuidado da Primeira Infância (ECPI) da UNESCO com o intuito de compreender sua influência nas políticas e programas educacionais desenvolvidos pelo MEC	1990-2015	Materialismo- Histórico Dialético	Análise documental e revisão bibliográfica	Por mais que a ECPI possa promover o desenvolvimento integral da criança, seus pressupostos vão em direção a entender a educação e o cuidado na primeira infância enquanto um investimento que trará melhores retornos futuros às crianças e as fará possuir maior capital humano, tornando-as adultos que conseguirão se colocar no mercado de trabalho. No caso brasileiro, não existe proposta educacional para o desenvolvimento infantil para as crianças da primeira infância, apenas programas assistenciais (saúde, alimentação e transporte) e não promoverem universalização do acesso. Assim sendo, o Brasil não atende integralmente a

						todas as recomendações das organizações internacionais.
Individual (Brasil)	Banco Mundial, Privatizações, Avaliação	Analisar o documento do Banco Mundial intitulado "Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação" e a indução à atuação do setor privado na educação	N/A	N/A	Análise documental e revisão bibliográfica	A análise do documento do Banco Mundial possibilita perceber tácita naturalização da privatização dos setores públicos. Para a educação, em particular, o documento sugere a compra de sistemas de ensino pelas redes públicas, a contratação de instituições privadas para elaboração de políticas educacionais. Ademais, ao recomendar as estratégias de financiamento por resultados, que se seriam realizados por meio de avaliações de aprendizagem, se contradizem no tocante aos princípios da "educação para todos".
Generalista	Política de Valorização Docente, OCDE, Formação de Professores	Analisar as construções e as formas de valor que se configuram nas políticas públicas de valorização do professor a partir das propostas da OCDE no projeto "Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes"	2006	Teoria do Valor-Trabalho (Marx) / Marxismo (materialismo-histórico dialético)	Análise documental e revisão bibliográfica	A valorização do trabalho docente pode ser percebida em duas escalas: em menor escala, em ambiente escolar por meio da valorização do trabalho pedagógico pela comunidade escolar e, em maior escala, pelos valores construídos pelos organismos internacionais e forças e grupos nacionais. No caso da OCDE, a valorização docente está associada a ganhos exclusivamente econômicos atrelados à produtividade e à flexibilidade. Em termos de políticas públicas, esse tipo de visão de mundo interfere na prática do professor em sala de aula, ao incidir diretamente na formação inicial e continuada, no piso salarial, no plano de carreira e nas condições de trabalho.