



AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS À LUZ DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Maria Aparecida Dias de Moura

Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Resumo

Este trabalho apresenta parte das reflexões realizadas durante uma pesquisa de mestrado (em andamento), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social, e que neste recorte tem como objetivo compreender como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 influenciou as principais políticas educacionais brasileiras, na última década do século XX e que ainda repercutem nos dias atuais. Organizada pela Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, reuniu 157 países que juntos estabeleceram compromissos com a educação mundial. É considerada um marco das recomendações dos organismos multilaterais para as políticas educacionais em todo o planeta. Adotamos como metodologia a análise documental e utilizamos como referencial teórico as contribuições de Libâneo (2012 e 2016), Kuenzer (2002), Ramos (2019) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2007). O estudo nos permitiu tecer algumas considerações, dentre as quais que as orientações de organismos multilaterais incorporadas ao arcabouço das políticas educacionais brasileiras visam a formação de habilidades e competências para atuar em um contexto flexível e incerto, não para o emprego e sim para a empregabilidade.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Cidadania do século XXI; Políticas educacionais.

Introdução

O capitalismo é o modo de produção mais complexo que alcançamos até hoje, sua dinâmica é marcada por crises que representam um elemento controverso, porém constitutivo desse sistema.

Assim, especialmente a partir dos anos de 1970 ocorreram mudanças radicais na forma de organização produtiva marcada pelas crises do petróleo e pela reestruturação do modelo



produtivo capitalista, que avançou pelo mundo. O uso das tecnologias de comunicação e automação tornaram-se cada vez mais parte dos processos produtivos e indispensáveis. Os espaços e tempos de produção foram ressignificados, empresas passam a se concentrar em atividades nucleares e terceirizar ou subcontratar as demais etapas das quais precisam na linha de produção. As mudanças se estenderam ao campo econômico, social, político, educacional, cultural, atingindo todos os campos da vida social. (HARVEY, 2002; SANTOS 2004).

Giddens (2007), acrescenta que, para além das mudanças no mundo contemporâneo ditadas pelo avanço tecnológico com impactos diretos nas atividades econômicas e financeiras, ocorre a ascensão do individualismo, que o autor define como “[...] fenômeno estrutural em sociedades que vão escapando ao controle da tradição e do costume de uma transição que vem ocorrendo uma vez mais de maneira abrangente”. (GIDDENS, 2007, p. 22)

O autor advoga ainda da necessidade de a educação acompanhar as mudanças elencadas até aqui

são necessários investimentos muito substanciais na educação e no treinamento de habilidades, mas não somente de mecanismos convencionais. Novas tecnologias estão invadindo todos os níveis da educação e gerando grandes oportunidades de reforma educacional e o aprendizado durante toda a vida provavelmente se tornará a norma do futuro. (GIDDENS, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, para atender as grandes demandas no mundo contemporâneo, a educação precisa dar conta da formação de um cidadão de novo tipo: competente, empreendedor, sensível às questões ambientais, solidário, flexível.

Corroborando com esse entendimento, Estevão e Silva (2019) acrescentam que o papel da escola é enaltecido para a formação de trabalhadores flexíveis e polivalentes, contribuindo para a elevação de seu potencial produtivo, visando a permanência no emprego ou a sua empregabilidade.

Tendo em vista o processo de globalização, esses princípios educativos tidos como fundamentais para o modelo produtivo precisavam ser difundidos, assim, de acordo com Libâneo (2016), nas últimas décadas vivemos um processo de internacionalização das políticas educacionais, no qual “[...] agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento”. (LIBÂNEO, 2016, p.42).



Libâneo (2016) esclarece que a internacionalização de políticas busca ajustar os sistemas educacionais às expectativas supranacionais apresentadas pelos

organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Nessa perspectiva, selecionamos o documento “Declaração Mundial Educação para Todos”, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, organizada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, para identificar sua influência na elaboração das políticas educacionais no Brasil.

As políticas educacionais no Brasil e as orientações dos organismos internacionais: um olhar para as orientações de Jomtien

Os OI são instituições formadas por um conjunto de países-membros com caráter jurídico que atuam no campo do Direito Internacional Público e atuam no campo das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS), FMI, Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); b) regionais: Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), OCDE, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Mercado Comum do Sul (Mercosul) e União Europeia. (SILVA, 2010)



Silva (2010), argumenta que as consequências da 1ª Guerra Mundial, levaram o governo dos Estados Unidos a propor a instituição de um organismo internacional para mitigar os transtornos do pós-guerra. Nascia, assim, a Liga das Nações, que por divergências, teve fim em 1942. O fato é que a partir da 2ª Guerra Mundial, os organismos internacionais tornaram-se mais presentes nas relações internacionais, assumindo posições importantes junto aos desentendimentos comerciais entre governos nacionais.

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi instituída na Conferência de San Francisco, em 1945, com o objetivo de arbitrar os conflitos e assegurar a paz entre os estados membros. Por sua vez, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados em 1944 com o intuito de defender os interesses dos credores internacionais prestar apoio financeiro à reconstrução dos países europeus afetados pela guerra.

De lá para cá, tais organismos aprimoraram suas ações e expandiram suas abrangências, produzindo dados e apresentando estudos e estabelecendo metas aos países em troca de empréstimos. Assim, passaram a atuar em campos como a saúde, assistência social e educação.

Sob a égide de fomentar a cooperação e a troca entre os países, a ONU em 1974 aprova o documento Nova Ordem Econômica Internacional, abrindo caminhos para derrubar barreiras comerciais e estabelecer na legislação dos países os preceitos internacionais do livre mercado.

Dentre as organizações, percebe-se aquelas que produzem recomendações mais voltadas para a educação como o Banco Mundial e a ONU.

Dessa forma, entendemos como necessária uma análise abrangente dos principais documentos redigidos ou desenvolvidos com o apoio dos OI. Assim, como proposta deste artigo, direcionamos nossa análise para a Conferência de Jomtien.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, organizada pela Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, reuniu 157 países que juntos estabeleceram compromissos com a educação mundial. É considerada um marco das recomendações dos OM para as políticas educacionais em todo o planeta. O evento culminou com a aprovação da Declaração Mundial Educação para Todos, que foi utilizada como base para políticas públicas em diversos países como o Brasil, tendo como principal bandeira centrar a educação nas necessidades básicas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p. 04).



O documento inicia-se com dados alarmantes da educação no planeta, dando ênfase as habilidades que os jovens e adultos precisam desenvolver para adaptarem-se às mudanças do mundo globalizado. Em seguida os associa aos problemas econômicos de forma que ambos tenham uma relação de causa e efeito, independente da ordem, ou seja, a falta de educação leva a problemas econômicos, assim como os problemas econômicos levam a sérios problemas educacionais.

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais [...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população [...] Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (UNESCO, 1990).

Faz ainda um apelo ao futuro carregado de inovações tecnológicas, esperanças e possibilidades

Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. (UNESCO, 1990)

Ao mesmo tempo em que advoga sobre a importância da educação para o desenvolvimento individual e social, argumenta que a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, não dando conta das novas demandas sociais e culturais.

O documento intitulado “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” apresenta uma dura crítica à educação, associando os problemas da falta de educação ao que se ensina e não ao quanto se investe na educação. Desse modo, a declaração, organizada em 10 artigos apresenta a ideia de que se a educação focar naquilo que é necessário aprender, nos



conhecimentos úteis para o dia a dia, teremos a solução para os problemas ambientais, do desemprego e da fome, uma verdadeira tábula de salvação.

No artigo 4º, o documento assevera a necessidade de centrar a atenção para a aprendizagem

a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1990).

Assim, além de estabelecer o foco em habilidades úteis, argumenta-se a instituição de sistemas de avaliação que possam mensurar o que se aprende.

No artigo 5º, propõe-se a ampliação do alcance da educação básica, para além da educação formal, evocando a ideia de educação ao longo da vida e tendo como responsável, toda a sociedade, estabelecendo o consenso dessa visão.

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial. a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (UNESCO, 1990).

Esses princípios são reforçados na construção do plano de ação para o alcance das metas pactuadas. Especificamente no item 1.6, que trata da estruturação de alianças e mobilização de recursos.

Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem-se valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Deve-se promover sua participação ativa em alianças para a educação básica, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia. (UNESCO, 1990)



Como já mencionado, a referida declaração desencadeou a organização de documentos normativos das políticas educacionais em todo o mundo. O quadro a seguir apresenta um resumo das principais normativas da educação brasileira, alinhadas à declaração de Jomtien.

Quadro 1 - Normativas Nacionais alinhadas à Declaração de Jomtien.

ANO	NORMATIVA
1990	Plano Decenal de Educação – 1993 – 2003
1994	Saeb, instituído pela Portaria Nº 1.795, de 27.12.1994 e assegurado na LDBEN 9.394/96
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996
1996	Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Fonte: organização dos autores

O Plano Decenal (1993 – 2003) Educação para todos organizado em sete objetivos para a educação básica:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
 2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
 3. ampliar os meios e o alcance da educação básica;
 4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
 5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
 6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
 7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional”.
- (BRASIL, 1993)

O documento sinalizou o compromisso do Brasil com a Declaração de Jomtien. Na mesma linha é perceptível a influência dos referenciais do acordo internacional nos anteprojetos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que tramitavam no Congresso Nacional, como aponta Shiroma, Moraes e Evangelista (2007)



As recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns dos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, renunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subsequentes. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu [...] à medida que a lei da educação nacional era debatida o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52-53).

A LDBEN 9.394/96, embora considere a educação básica constituída pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, em seu texto original, traz como prioridade o atendimento ao ensino fundamental, em detrimento das demais etapas.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

[...]

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso (BRASIL, 1996¹).

E, de forma mais deliberada o artigo 87 da Diretriz Nacional determinou que no prazo de um ano, a partir da publicação da lei, a instituição do plano nacional de educação alinhado à Declaração de Jomtien.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (UNESCO, 1990).

¹Texto original de 20 de dezembro de 1996, alterado posteriormente pela Emenda Constitucional (EC) Nº 59 de 11 de novembro de 2009 e finalmente pela Lei Nº 12.796, de 2013.



Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, a fim de apresentar referenciais para elaboração de currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas em todo país e alinhados à visão defendida pelas agências internacionais.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28).

Declaradamente o foco da formação escolar passa às metodologias e não mais aos conteúdos. Na visão do MEC “[...] é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento [...] (BRASIL, 1997, p. 28).

Segundo a professora Marise Ramos (2017), em entrevista ao portal de notícias do sítio da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), muitos países investiram em reformas educacionais com base na pedagogia das competências nesse período, seguindo as orientações de OM. Entretanto, “a mobilização de educadores críticos foi capaz de fazer com que a adoção da pedagogia das competências para reelaboração dos currículos não fosse obrigatória”(sp). A professora ainda esclarece que

A partir de 2003, no governo Lula, por conta da crítica à pedagogia das competências, o debate da educação brasileira se volta para a discussão de concepção de formação humana integral, que defende que o conhecimento importante não é o conhecimento que é útil pragmaticamente, voltado para resultados, mas é o conhecimento que possibilita ao sujeito compreender a realidade e atuar nela. (RAMOS, 2017, sp).

Aos poucos, embora não obrigatório, os PCN tornaram-se referenciais na reformulação dos materiais didáticos (livros didáticos) e da formação dos professores, como previsto no PNE



(1993-2003). Favorecendo dessa forma, a implementação da política nacional de avaliação e o aumento da participação dos setores privados na educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29).

A avaliação em larga escala faz parte das ações do MEC desde a década de 1950. Embora tenha sido instituído como sistema apenas em 1991, impulsionados pelas demandas do artigo 4º da Declaração de 1990, foi institucionalizado apenas em 1994. (LACERDA; MELARA, 2013)

As autoras ainda argumentam que o SAEB, em 1995, passou por um processo de terceirização, colocando o sistema de avaliação sob o comando da Fundação Carlos Chagas e da Cesgranrio, a partir do financiamento do Banco Mundial. Adotou-se um modelo centralizado da avaliação educacional, estabelecendo como prioridade a busca da qualidade, equidade e eficiência. Dentre as mudanças metodológicas houve a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que marca a definição de características do aluno de acordo com seu desempenho na prova.

Santos *et al.* (2020) argumentam que a qualidade da educação está diretamente ligada à aprendizagem. Entretanto, ao regular a aprendizagem por sistemas de avaliação, associa-se a qualidade da educação aos resultados das avaliações. Desse modo os OM dão ênfase à concepção de “aprendizagem mensurada”, vinculando “qualidade de educação à aprendizagem, logo os resultados se correlacionam ao desenvolvimento econômico” (p. 693).

A ênfase nos resultados leva as escolas a buscarem bons desempenhos e investir em treinamentos para as avaliações externas, melhorando os indicadores educacionais, entendidos como sinônimos de qualidade.



Considerações Finais

Buscou-se compreender como as orientações dos OM repercutem nas políticas educacionais. No presente estudo utilizamos como referencial de análise a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien e a centralidade das suas diretrizes traduzidas no arcabouço das políticas educacionais brasileiras na década de 1990, ainda vigentes no Brasil.

O estudo mostrou como as orientações do OM incorporam os preceitos do modo de produção capitalista, que requer um cidadão flexível e adaptável às mudanças comuns ao cenário global, que o habilitem a empregabilidade, não necessariamente ao emprego.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 1993.

BRASIL. MEC. Portaria MEC n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 246, p. 20767-68, 28 de dezembro de 1994.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

GIDDENS, A. **O debate global sobre a terceira via**. Trad: Roger Maioli Santos. São Paulo: Unesp, 2007. 616p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Kuenzer, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC** v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002.



LACERDA, L.L & MELARA, A. Sistema nacional de avaliação da educação básica: panorama dos vinte anos de práticas avaliativas na rede educacional. *In: XI EDUCERE*. 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23-26 set. 2013.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. *In: XVI ENDIPE*. 2012, Campinas. **Anais [...]**, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0087s.pdf. Acesso em 20 fev.2023.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do Conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 159, p.38-62 jan./mar. 2016

RAMOS, M. **A quem interessa a BNCC?** [Entrevista concedida a] André Antunes. EPSJV/Fiocruz, 23/11/2017.

RAMOS, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. *Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF*, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun., 2019

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação e escola. **Trabalho e Educação**. v.13, n. 1, p. 79-89, jan/jul., 2004.

SANTOS, ET AL. Prioridades para a agenda internacional da educação: qualidade da educação, aprendizagem, qualidade docente e avaliação externa. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 689-704, jul./dez. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.