

**A construção de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação:
as categorias de avaliação e qualidade da educação para a Unesco***

**La construcción de una Agenda Globalmente Estructurada para la
Educación: las categorías de evaluación y calidad de la educación para la
Unesco**

**Building a Globally Structured Agenda for Education:
the categories of evaluation and quality of education for UNESCO**

Vanessa Aparecida Maldonado Santana**

 <https://orcid.org/0000-0002-1841-9948>

Isaura Monica Souza Zanardini***

 <http://orcid.org/0000-0003-2226-3840>

Resumo: Este artigo trata da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e dos conceitos de qualidade da educação e avaliação utilizados na produção de documentos nacionais sobre políticas educacionais para a Educação Infantil como parte dessa agenda e materializada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). O objetivo foi compreender como a Unesco atua nas recomendações para a elaboração desses documentos e direciona as ações para a Educação Infantil. Os resultados da pesquisa apontam que, nas últimas décadas, houve avanços nas discussões sobre as políticas educacionais para a Educação Infantil e que a Unesco propõe recomendações como parte efetiva da AGEE para essa etapa de ensino, visando a formação do capital humano desde a Educação Infantil, estruturada pela base comum de conhecimentos, fortalecendo e subsidiando o papel que cabe ao Brasil na divisão internacional do trabalho.

Palavras-chave: Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Avaliação. Qualidade da educação.

Resumen: Este artículo trata sobre la Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (AGEE) y los conceptos de calidad de la educación y evaluación utilizados en la producción de documentos nacionales sobre las políticas educativas para la Educación Infantil como parte de esta agenda y materializada por la

* Este texto é resultado de pesquisa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel, intitulada *Uma agenda globalmente estruturada para a educação, a Educação Infantil e as concepções de avaliação e qualidade da educação defendidas pela Unesco*. (SANTANA, 2022).

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Mestre em Educação. E-mail: <maldvanessa@hotmail.com>.

*** Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Cascavel. Doutora em Educação. E-mail: <monicazan@uol.com.br>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). El objetivo fue comprender cómo opera la Unesco en las recomendaciones para la preparación de estos documentos y dirige las acciones para la Educación Infantil. Los resultados de la investigación muestran que, en las últimas décadas, ha habido avances en las discusiones sobre políticas educativas para la Educación Infantil y que la Unesco propone recomendaciones como una parte efectiva de la AGEE para esta modalidad de enseñanza, visando la formación de capital humano desde la Educación Infantil, estructurada por la base común de conocimientos, fortaleciendo y subsidiando el papel que cabe a Brasil en la división internacional del trabajo. **Palabras clave:** Agenda Globalmente Estructurada para la Educación (AGEE). Evaluación. Calidad de la educación.

Abstract: This article deals with the Globally Structured Agenda for Education (GSAE) and the concepts of quality of education and evaluation used in the production of national documents on education policies for Early Childhood Education as part of this agenda and materialized by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The objective was to understand how UNESCO operates in the recommendations for the preparation of these documents and directs the actions for Early Childhood Education. The research results indicate that, in recent decades, there has been advances in discussions on education policies for Early Childhood Education, and that UNESCO proposes recommendations as an effective part of the GSAE for this modality of teaching, aiming at the formation of human capital from Early Childhood Education, structured by the common knowledge base, strengthening and subsidizing the role that is up to Brazil in the international division of labor.

Keywords: Globally Structured Agenda for Education (GSAE). Evaluation. Quality of education.

Introdução

A pesquisa de dissertação de Mestrado da qual resultou este artigo, intitulada *Uma agenda globalmente estruturada para a educação, a Educação Infantil e as concepções de avaliação e qualidade da educação defendidas pela Unesco* (SANTANA, 2022), esteve entrelaçada a um Projeto de Pesquisa de âmbito Internacional intitulado “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”, que tem como principal objetivo mapear e analisar as trajetórias entre o global e local e usos das políticas de avaliação da qualidade da educação realizadas no Brasil, Chile, Colômbia, México e Argentina, relacionando os objetivos, as metodologias e as concepções que fundamentam as propostas.

O projeto internacional tem como Instituição Executora a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e como Instituições Coexecutoras: a Universidade do Chile – Chile; a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); a Universidad Districtal Francisco Jose de Caldas – Colômbia; o Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) México; a Universidade de Buenos Aires e a Universidade Nacional del Comahue, na Argentina; e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O projeto é resultado da constituição de uma rede de investigadores em avaliação educativa na América Latina: a “Red Latinoamericana de Investigación em Evaluación” (RELIEVA), criada em 2016, na cidade de Santiago no Chile, com o objetivo de sistematizar análises às propostas de avaliação externa atualmente promovidas nos países da América Latina e propor olhares e estratégias alternativas de avaliação.

Esse projeto internacional realizou a primeira etapa da pesquisa utilizando como perspectiva analítica o ciclo de políticas de Bowe, Ball e Gold (1992) e na teoria fundamentada de Strauss e Corbin (2002), e considerou que alguns organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial sistematizam políticas para a avaliação nas escolas na América Latina utilizando um padrão em suas formulações.

Outra observação já apontada pela pesquisa internacional é que há também um padrão na

utilização de conceitos na produção dos documentos propostos por esses organismos multilaterais para a construção das políticas educacionais na América Latina, sendo notório que, nos últimos anos, os conceitos “aprendizagem”, “avaliação” e “qualidade da educação” foram os mais utilizados a fim de reiterar os objetivos por eles propostos. Para a realização da pesquisa em rede, estamos analisando as categorias “Avaliação” e “Qualidade da Educação”.

Nesse projeto internacional também já foi possível constatar que a Unesco é o organismo multilateral que materializa, por meio de suas ações, recomendações fundamentadas nos conceitos de “avaliação” e “qualidade da educação” como parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) aos países periféricos. Por essa razão, como parte da pesquisa da dissertação de Mestrado, este texto apresenta autores que discutem a AGEE e a globalização, breves considerações sobre os conceitos de avaliação e qualidade da educação; e recomendações defendidas pela Unesco para a Educação Infantil. A escolha da Educação Infantil justifica-se por ser o campo de atuação profissional da primeira autora na última década.

Considerando todas as premissas anteriormente citadas, cabe aqui trazermos, resumidamente, ponderações acerca da Unesco para situar o leitor no que concerne ao histórico desse organismo multilateral, apresentado em seu *site* na internet. Utilizamos, também, autores que analisam a Unesco e sua relação com a qualidade da educação e avaliação, desde a modalidade da Educação Infantil no Brasil e em demais países periféricos do sistema capitalista.

A Unesco é uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 16 de novembro de 1945, em Londres, com sede atual em Paris, cujo objetivo proclamado é garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – que, atualmente, são 195 países membros e nove países associados – na anunciada busca por soluções para os problemas que desafiam as sociedades.

A UNESCO fundamenta suas ações no princípio de democratização dos saberes produzidos pela humanidade, através do seu trabalho de intercâmbio de conhecimento e atua como disciplinador dos compromissos assumidos internacionalmente ao passo que colabora com a elaboração de documentos do tipo convenções, acordos, compromissos, declarações entre outros. O trabalho desempenhado corrobora com o objetivo de promover a paz e o bom relacionamento entre as nações e o desenvolvimento humano mundial. (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

No Brasil, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social, a Unesco se instalou em um contexto de significativas mudanças políticas, momento histórico marcado pela Ditadura Militar no país. O país enfrentava duras imposições do sistema e, para amenizar a situação, a “face humanitária” desse organismo multilateral foi grande aliada.

A vinda da Organização para o país se insere no contexto de descentralização da execução de suas atividades, uma das formas de contemplar e dar maior legitimidade à participação dos seus Estados-Membros. Foi através do acordo de cooperação técnica firmado com o Governo Federal em 1964 e com o intuito de colaborar com o projeto de desenvolvimento do país que a UNESCO se inseriu no Brasil. (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Assim, as conexões entre Brasil e Unesco tiveram início em 1964 e, atualmente, o país é um de seus estados-membro, participando de vários acordos e recebendo apoio de inúmeros projetos. De acordo com Morgado (2016):

As relações entre o Brasil e a Unesco iniciaram-se em 1964, seu primeiro escritório oficial no país foi aberto em 1972. No entanto os acordos só foram intensificados a partir da década de 1990, após o país assumir o compromisso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, como indicado por Unesco [...]. Atualmente, como o país é

Estado-membro da ONU e, conseqüentemente, da Unesco, ele se faz signatário dos documentos e recomendações que são assumidos e significados, bem como faz parte de inúmeros acordos bilaterais e multilaterais entre as agências e o país. (MORGADO, 2016, p. 47).

Contemporaneamente, a agência preza pela educação e acredita que esta transforma vidas, estando no centro de sua missão proclamada, para construir a paz, erradicar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento sustentável. Consoante a Unesco:

A educação transforma vidas e está no centro da missão da UNESCO de construir a paz, erradicar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento sustentável. É um direito humano de todos ao longo da vida. A Organização é a única agência das Nações Unidas com mandato para cobrir todos os aspectos da educação. Foi encarregada de liderar a Agenda de Educação Global 2030 por meio da Meta de Desenvolvimento Sustentável 4. O roteiro para alcançar isso é o *Education 2030 Framework for Action* (FFA). A UNESCO fornece liderança global e regional em educação, fortalece os sistemas de educação em todo o mundo e responde aos desafios globais contemporâneos por meio da educação, tendo a igualdade de gênero como um princípio subjacente. Seu trabalho abrange o desenvolvimento educacional da pré-escola ao ensino superior e além. (UNESCO, 2021, n.p., tradução nossa).

Sobre a Educação Infantil no Brasil, a Unesco apresenta atuação intensa e expressiva, evidenciando a primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento do ser humano, e aponta que os cuidados nessa fase da vida proporcionam o melhor investimento do país para o desenvolvimento de recursos humanos. Nessa perspectiva, a Unesco atua intensamente na produção de currículos para a Educação Infantil. Oliveira (2011) mostra a atuação da Unesco na Educação Infantil brasileira como agente atuante na publicação de documentos e recomendações:

No que tange à educação, mais especificamente à Educação Infantil brasileira, a Organização atua no sentido de fomentar ações em prol do desenvolvimento educacional da criança desde os primeiros anos de vida. É através da elaboração, publicação e tradução de literatura sobre o tema, da realização de seminários, congressos e eventos afins para a discussão e avaliação de dados, programas e políticas para a EI e, principalmente, através da implementação de projetos, que essas ações são concretizadas. (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

Por conseguinte, a Unesco é visivelmente o agente fomentador na elaboração de recomendações sobre políticas educacionais para a educação, atuando na Educação Infantil com o propósito de padronizar os conhecimentos produzidos, em especial nos países da América Latina, por meio da agenda internacional para a educação.

A construção de uma agenda internacional para a educação

Em 2001, em resposta à análise do processo de transformações no capitalismo mundial ao qual a educação precisava se ajustar, o sociólogo Roger Dale propôs a abordagem da AGEE, estabelecendo fortes relações com o fenômeno pertencente ao modelo econômico capitalista denominado “globalização”. Neste artigo, partimos do pressuposto de que, até o presente momento, essa abordagem nos ajuda a compreender as relações estabelecidas entre educação e a chamada globalização, e entre países centrais e periféricos envoltos na divisão internacional do trabalho, evidenciando as relações hegemônicas que ocorreram com maior impacto a partir da década de 1990 no Brasil e na América Latina na área da Educação.

Em seu texto intitulado *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?*, uma tradução publicada no Brasil no ano de 2004, Dale propôs esse conceito fundamentando-se em

trabalhos até então recentes sobre a economia política internacional, sugerindo o capitalismo como agente principal nos sistemas educativos. Em seu texto, Dale (2004) explicou que, para que a relação entre educação e globalização fosse efetivamente explicitada, haveria de ser necessário esclarecer o que seria a globalização, mostrando sua natureza, enunciar diretamente o que a educação significaria nesse contexto e precisar como tal fenômeno poderia afetar propriamente a educação.

Dale (2004, p. 436) assim definiu o fenômeno “globalização”: “Um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio”. Nessa definição de globalização apresentada por Dale (2004), entendemos que a manutenção do sistema capitalista ocorre por meio das relações econômicas historicamente coercitivas, relações estas que mantêm uma ordem internacional baseada na divisão internacional do trabalho.

Como exemplo dessas relações coercitivas construídas historicamente, temos a exploração e a exportação de recursos de países periféricos, e a importação de produtos de países ditos centrais. Para que seja mantida a venda dos produtos dos países periféricos, é necessário que a compra de produtos de países centrais seja mantida. Outro exemplo clássico de coerção econômica no cenário educacional é que recursos financeiros para financiamentos de programas educacionais em países periféricos somente são liberados pelos países centrais se houver um consenso de utilização das recomendações por eles estabelecidas e a política de *accountability*; desse modo, a responsabilização financeira na gestão escolar é também considerada um exemplo de política coercitiva no âmbito educacional. Dessarte, globalização e educação são conceitos estritamente entrelaçados e dependentes das relações coercitivas entre países centrais e periféricos.

Na obra *A globalização e o desenho do terreno curricular*, estudada por Mainardes e Alferes (2014), a globalização é apontada como responsável pelas significativas mudanças nas políticas educacionais direcionadas aos países periféricos do sistema capitalista. Para os autores:

A globalização é um fenômeno político-econômico (DALE, 2004) que tem um impacto muito considerável sobre a educação, criando desafios e oportunidades novas e imprevisíveis. Para Dale (2008b)¹, a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de regras político-econômicas de organização da economia global, impulsionado pela necessidade de manter o sistema capitalista. A adesão aos seus princípios é provocada pela influência econômica política e percepção do interesse próprio. (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 406-407).

Os autores também enumeram alguns impactos da relação apontada por Dale (2008) a respeito da relação entre o fenômeno “globalização e educação” que afetam os mecanismos pelo quais são produzidas as políticas educacionais por meio da AGEE e a chamada governança da educação²:

Dale (2008b) considera que a globalização tem um duplo impacto nas políticas educacionais. Ela não afeta apenas as metas e finalidades da educação, mas os meios pelos quais são produzidas as políticas educacionais. O primeiro impacto, nas metas e

¹ Trata-se do artigo *A globalização e o desenho do terreno curricular*, publicado na revista *Espaço do currículo* (DALE, 2008).

² Aqui governança deve ser entendida como “[...] a gestão pública de complexas redes interorganizacionais que se substituem às unidades tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população e que cruzam frequentemente as fronteiras dos setores público, privado e cooperativo” (LIMA, 2007, p. 167). O conceito de governança na educação está intrinsecamente relacionado à permissão do Estado para que ações de parcerias entre público, privado e cooperativistas atuem onde ele não exerce o papel de governar.

finalidades, pode ser visto como “a produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação” (p. 20). O segundo impacto está associado à mudança do governo para a governança, na medida em que os Estados deixam de ser vistos apenas como obstáculos à liberalização do comércio, que está no centro do projeto neoliberal, o que é distinto de formas mais antigas de liberalismo que viam o Estado necessariamente como obstáculo ao livre comércio. Esta mudança tem sido denominada como “constitucionalização neoliberal” (p. 20), na medida em que regras limitando o papel e a influência dos Estados são decretadas pelos próprios Estados. O resultado disso tem sido uma grande reestruturação da governação da educação, com o Estado perdendo seus poderes supostamente exclusivos na área e sendo reduzido à coordenação das novas atividades, atores e esferas através dos quais a governança educacional deve ser alcançada. (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 406- 407).

Nessa mesma perspectiva, de limitação das ações do Estado e busca por uma governança que deve ser alcançada, Santos (2000, p. 23) afirma que: “A globalização foi, de certa forma, o ápice de internacionalização do mundo capitalista”, e considerou que:

O mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também por impor uma certa visão da crise e aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real-econômica, social, política, moral-que caracteriza o nosso tempo. (SANTOS, 2000, p. 36).

Para Santos (2000) e Mainardes e Alferes (2014), é evidente que o fenômeno “globalização” é parte fundamental da reestruturação e da manutenção do sistema capitalista, que, por meio da AGEE, é fundamentada a ideia de que, para superar as crises, que são apontadas como as mesmas para todos, é necessário aceitar as recomendações sugeridas pelos países centrais aos países periféricos. O processo de globalização é entendido, portanto, nessa proposta, como a justificativa para uma tomada de decisões sobre as políticas educacionais em um sistema de hierarquia e de dominação ideológica em que os países centrais e desenvolvidos seriam os únicos capazes de apresentar propostas e oferecer ajuda aos países periféricos.

É nesse viés de ajuda financeira para a educação oferecida pelos países centrais aos periféricos que Sequeiros (2000) discute a questão do “educar para a solidariedade”, ideia tão propagada durante a década de 1990 pelos organismos internacionais relacionados à educação e que perpetuou a convicção de que tais proposições só pretendiam o “bem” da humanidade, o “bem” de nossos jovens e a garantia de um futuro promissor. Por isso, tais documentos atingiram um certo consenso e os projetos educacionais desta década obtiveram tanto êxito, o que mostra mais uma vez que as palavras foram utilizadas de maneira adequada, tendo em vista alcançar determinados objetivos, como, por exemplo, implementar a “face humanitária” desse organismo multilateral.

Neste excerto, a Unesco (1990) descreve a importância da solidariedade mundial:

A comunidade mundial tem uma sólida história de cooperação em educação e desenvolvimento. Entretanto, financiamentos internacionais para a Educação registraram uma certa estagnação em princípios dos anos 80; ao mesmo tempo, muitos países sofreram desvantagens resultantes do crescimento de sua dívida e das relações econômicas canalizadores de recursos financeiros e humanos para países mais ricos. Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação

básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país; há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico apelando à solidariedade internacional para que se proporcione cooperação técnica e financeira aos países que carecem dos recursos necessários ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de suas populações. (UNESCO, 1990, p. 33).

Entendemos que o discurso apresentado em documentos como esse compõem as estratégias utilizadas pela AGEE, que, por sua vez, é resultado de um consenso entre os detentores do poder aquisitivo no sistema capitalista quanto a enfraquecer as forças do Estado, incentivar a colaboração externa e interna e produzir intervenções políticas e econômicas a fim de manter a ordem da divisão internacional do trabalho.

Sobre as terminologias utilizadas para compor o conceito da AGEE, Dale (2004, p. 426) utilizou a designação “Global” para sustentar que as forças econômicas já atuavam “[...] supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstruam as relações entre as nações”. Já a designação “Agenda Estruturada” foi utilizada para designar “[...] um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os estados-nação, enquadradas pela relação destes com a globalização” (DALE, 2004, p. 426).

Para Souza (2016, p. 469), o conceito de “global” apresentado por Dale (2004) define-se como “[...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (DALE, 2004 *apud* SOUZA, 2016, p. 469). Souza (2016) apresenta a análise de que organismos multilaterais criaram formas de controle supranacional, embora a ideia fosse não revelar ou demonstrar tal controle, a fim de atuarem conforme as necessidades imediatas para o avanço cada vez maior do capitalismo em seu atual estágio de configuração. Segundo o autor:

Isso conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes por meio das Organizações Internacionais não-Governamentais (OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], UNESCO, Banco Mundial). Contudo, elas não operam de maneira tão articulada. Ao contrário, respondem a interesses imediatos, por vezes contraditórios ou não coincidentes. Para a UNESCO, por exemplo, todas as pessoas têm direito ao que chamamos no Brasil de Educação Básica (UNESCO, 2000), já para o Banco Mundial, todos devem ter educação focada em habilidades básicas com formação extraescolar conforme o perfil do mercado e da sociedade (BANCO MUNDIAL, 2011). Os custos e consequências disso são diferentes, além do que representam, em termos de direito à cidadania, à cultura e à inserção na sociedade. Todavia, ainda com essas divergências, há uma prevalência na definição do corpus da agenda e essa diretriz geral parece ser mais bem representada, por vezes, por uma dessas instituições, por vezes, por outra, com articulação, mas com um tanto de contradição agenda (DALE, 2004). Isso retira ou minimiza a possibilidade de se supor uma ação articulada ou, pior, conspiratória em favor da imposição de uma agenda sobre a autonomia dos estados. (SOUZA, 2016, p. 469).

A partir das ponderações apresentadas por Souza (2016), podemos inferir que, para a AGEE, as políticas nacionais de educação devem ser orientadas por forças supranacionais, e os impactos dessas influências externas são sentidos de uma maneira generalizada, pois há uma padronização de recomendações direcionadas pela globalização.

Cabe aqui destacarmos a relevância do pensamento gramsciano para problematizar teoricamente a questão da padronização de pensamentos e as consequências desse processo. Vieira (1999) conclui: “Gramsci pensa a questão da formação do indivíduo como uma função estratégica da política, como parte da implementação do projeto de uma classe na perspectiva de se fazer hegemônica [...]”; podemos, assim, inferir que o modo de pensar e agir de um grupo de indivíduos existe como resultado da subordinação das classes exploradas pelo sistema capitalista.

Souza (2016) ainda aponta o que a AGEE objetiva e mostra que o processo de avaliação nas instituições de ensino é, então, foco de políticas de *accountability* com responsabilização aos docentes e instituições escolares, enfatizando a ação mínima do Estado no que diz respeito à manutenção dessas instituições e máximo no que diz respeito ao controle sobre elas. Para o autor:

Para a teoria da AGEE, o que as organizações internacionais definidoras da agenda pontuam é: a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação, mas que, segundo Dale (2014), pode limitar o papel das tentativas nacionais no aprimoramento dos sistemas de ensino, porque via de regra paralisa professores e escolas ao adotarem modelos pouco conhecidos; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional. (SOUZA, 2016, p. 469).

Evangelista e Shiroma (2007) contribuíram significativamente para os estudos da AGEE e descreveram sumariamente o que ela é, como os países centrais agem para que ela ocorra e quais são suas esferas de atuação:

A tese da “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE) busca estabelecer mais claramente as ligações existentes entre as mudanças na política e prática educativas e as da economia mundial. Roger Dale (2001), proponente da tese, entende a globalização como um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista em detrimento de qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada por meio de pressão econômica com base na qual as forças econômicas operam transnacionalmente. A conformação dessa espécie de governação supranacional estende-se por três conjuntos de atividades: econômicas (caracterizadas pelo hiperliberalismo), políticas (visando a governação sem governo) e culturais (marcadas pela mercadorização e consumismo). A governança, entendida como a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas, tornou-se objetivo-chave de organismos internacionais (OI), como o Banco Mundial, por exemplo. Nesse processo, de seu ponto de vista, os três grandes blocos de poder – Europa, América do Norte e Ásia – competem para manter e fazer avançar suas estratégias de acumulação de capital. A globalização não representaria, pois, a hegemonia de uma nação, a americanização do planeta, mas de um sistema – o capitalista – que triunfou. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534).

Para as autoras, fica evidente o papel do Estado para que essa agenda aconteça quando ele se torna o sujeito responsável, em última instância, pela aceitação das regras internacionais na imposição de diretrizes para gestão, financiamento e avaliação da educação. As autoras ainda consideram a importância de discutir o papel do Estado nesse movimento:

Podemos elencar as noções de provisão, financiamento, avaliação, regulação, gestão, controle e desresponsabilização do Estado, seja pela descentralização da execução das políticas, seja pela determinação de seus compromissos por agenda definida pela economia política global. Considera-se importante refletir sobre a problemática do Estado nesse movimento, posto que, não sendo o único sujeito instituinte do político (Bruno, 2002), é, contudo, necessário como mediador dessas relações. Talvez por esse caminho possamos compreender a imposição internacional para sua reforma. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534).

Ainda sobre a AGEE, Evangelista e Shiroma (2007) discorrem que os organismos multilaterais estipulam uma administração gerencial tanto para a racionalização de recursos financeiros quanto para a formação de professores, na intencionalidade de constituir uma proposta

de educação com base comum para os países periféricos. Para Souza (2016):

[...] essa agenda consiste predominantemente em processos de padronização da educação, o que parece sinalizar que ela aponta para uma redefinição do que se entende por educação. O que está em questão é, portanto, a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo padronizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (SOUZA, 2016, p. 470).

Nesse sentido, compreendendo a ideia central da proposta da AGEE, é possível concluirmos que, para a educação, a adoção de currículos com ideias que se aproximem dessa agenda e se articulem em torno da padronização de uma proposta de educação, como, no caso do Brasil, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma etapa da padronização no que concerne ao âmbito nacional. Souza (2016) aponta que:

Em relação ao currículo, não parece haver, nem ser possível em curto período, um modelo global, especialmente por conta das especificidades do trabalho docente, que garante, mesmo com dificuldades, alguma autonomia no processo de ensino, o que tem servido, inclusive, como instrumento de resistência a reformas educacionais (CASASSUS, 2001). Contudo, há uma aproximação dos currículos mundo afora, de maneira que eles estão se tornando mais parecidos (MEYER et al, 1992). Trata-se de uma questão muito simbólica, porque é derivada do processo de globalização, mas, ao mesmo tempo, trata-se de uma espécie de neocolonialismo cultural. O que pode provocar maior aproximação ainda é o surgimento/incremento de mecanismos avaliativos internacionais, como o PISA, conduzido pela OCDE, que, como boa parte das avaliações externas não se foca no que foi ensinado, mas, sim, em uma régua externa impositiva, que tem crescente poder de indução do que deveria/deverá ser ensinado [...]. (SOUZA, 2016, p. 470).

Nessa conjuntura, entendemos ser importante mencionar que o pesquisador de políticas educacionais deve compreender que

[...] os desenvolvimentos regionais também estão articulados, predominantemente, à lógica do capital. Isto é, o que fazemos em termos de política educacional no Brasil, ou na América do Sul, ainda que vinculado ao contexto local/regional e, portanto, típico, trata-se de decisões tomadas no contexto do capitalismo, em sua fase globalizada. (SOUZA, 2016, p. 473).

E considerar que:

No contexto atual, os pesquisadores de políticas educacionais são desafiados a compreender as mudanças do papel do Estado no contexto pós-neoliberal. Embora as estratégias de desmembramento e reestruturação do Estado com suas características de racionalização do gasto público, descentralização administrativa e transferência de responsabilidade na oferta educacional (Estado Mínimo) ainda sejam empregadas, outros elementos precisam ser considerados. A análise do papel do Estado na atualidade inclui também as suas relações com o setor privado, com o público não estatal (terceiro setor) e diferentes formas de parcerias e ainda o papel das redes sociais e políticas que buscam influenciar a definição das políticas. (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 405).

Por conseguinte, para fundamentarmos com concretude essa agenda, é primordial contextualizarmos, além das categorias globalização e educação, qual é o papel que o Estado vem assumindo desde o processo de Reforma do Estado no Brasil e América Latina na década de 1990 até a atualidade. É necessário considerarmos que, historicamente, o Estado esteve em relações com organismos internacionais que orientavam para a Reforma do Estado a partir das recomendações do chamado Consenso de Washington. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007):

O Consenso de Washington (1989), entre outros acontecimentos, impôs a

regulamentação do campo social de acordo com a nova ordem econômica, ademais de pretender operar mudanças conceituais, canalizando as aspirações sociais e a ação comunitária por meio de projetos que não permitissem a ultrapassagem em relação às metas estabelecidas. No horizonte, está a problemática da governabilidade, razão pela qual o Estado busca legitimação e coesão social, difíceis dada a política que desenvolve de supressão de benefícios sociais historicamente conquistados, em particular no Brasil. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534).

Nessa proposta, o conceito de Estado Mínimo no que diz respeito à oferta dos direitos sociais se evidenciou e se fortaleceu. Para as autoras:

Defendendo-se a idéia de Estado mínimo, ficou, entretanto, evidenciado o seu recuo não propriamente no que respeita à definição das políticas públicas, mas no financiamento das políticas sociais, no estímulo à privatização da educação, saúde, previdência, habitação, saneamento e na transferência da sua responsabilidade de provedor para a sociedade civil, procurando envolver movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e sindicatos, catalisando a capacidade gerencial da esfera social, sob a forma de parcerias entre outras. De outro lado, à autonomia reiterada no discurso, correspondem a descentralização das questões operacionais e a centralização das questões estratégicas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 534-535).

É possível afirmar com concretude a dialética nas ações do Estado quando ele se constitui como mínimo no fomento, mas também máximo no controle e na regulação em um processo de regulação e de standardização de suas políticas e que a Reforma do Estado agudizou a internacionalização de ações no campo educacional, e o Estado passou a atuar mais diretamente como mediador das proposições internacionais. Entretanto, segundo Evangelista e Shiroma (2007), essa relação não é branda. As autoras sintetizaram essa ideia trazendo o conceito de “administração geral de resultados”:

A reforma do Estado seria uma resposta a problemas como o fracasso, a ineficiência, a precariedade, a negligência, entre outros, que colocavam em xeque sua capacidade de governar. Procurava-se, pois, testar sua capacidade racionalizadora (Gandini; Riscal, 2002). A relação entre essa reforma e os organismos internacionais não é tão simples de entender. Seu papel relaciona-se diretamente à idéia de governação global. Para Dale (2001), “se um Estado-nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda” (p. 163) – financiarão, monitorarão e prescreverão os caminhos que tornarão mais eficiente o desempenho da máquina governamental. Tal estratégia recebe o nome de “administração gerencial de resultados” (CLAD, 1998), por oposição à administração burocrática, e se refere à capacidade de gerenciar a esfera social, os conflitos e as desigualdades sociais, ademais da capacidade de ser um eficiente gerenciador da receita tributária. O documento *Global knowledge for local solutions* [...], do Banco Mundial, ilustra o que acima afirmamos: considera filantropia internacional a proposta de transferência de sua tecnologia de fazer reformas. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 535).

O Estado Mínimo estabelece uma determinada qualificação da educação e garante a ideologia de controle sobre as ações formadoras de possíveis futuros trabalhadores, enaltecendo, assim, a disputa pela AGEE e repassando a responsabilidade das não ações do Estado para as escolas. Segundo Freitas (2014):

Os empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o “básico” para todos, mesmo sabendo que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola (CARLO, 2010) e que existem complexas interações entre a cultura do entorno das escolas e as próprias escolas (ERNICA; BATISTA, 2011; ALMEIDA, 2014). Novamente, os reformadores não ignoram estas interações culturais, eles apenas se sentem os “novos colonizadores” que trarão a “boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade. A isso chamam de

“responsabilidade social das empresas”. Com isso, tiram o foco da pobreza que eles mesmos geram e colocam os holofotes, primeiramente, sobre a escola. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Desse modo, é crucial que:

Com relação às considerações sobre o Estado nas pesquisas de política educacional, Robertson e Dale (2011b) indicam que, para pesquisar a educação em uma era globalizante, os pesquisadores devem estar atentos à natureza modificada do Estado e sua relação com a educação; ao nacional como nodo fundamental na governança da educação; ao pressuposto de que a educação como um setor é composto dos mesmos componentes (atores, interesses, mecanismos) como no passado; e que esse espaço em si é um cenário inerte no qual todas essas mudanças estão ocorrendo. (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 412).

Estudar questões de educação requer, então, analisar contextos em perspectivas mais amplas, tanto no processo de formulação de políticas educacionais quanto ao observar os resultados da implementação dessas políticas. Nesse sentido, é notória a persuasão para o engendramento da AGEE em países periféricos como uma proposição dos países centrais.

Assim sendo, baseando-se nas considerações da primeira fase da pesquisa internacional à qual o estudo de Mestrado esteve entrelaçado, duas categorias são centrais para o estudo que estamos apresentando e que se constituem, a nosso ver, centrais para a reforma educacional proposta pela Agenda: avaliação e qualidade da educação. Tais categorias são tratadas a partir de uma visão gerencialista da educação e de uma visão de qualidade da educação socialmente referenciada no texto que segue.

Considerações sobre as diferentes concepções de “qualidade da educação” e “avaliação”

A qualidade da educação

[...] o tema da qualidade da educação é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade da educação não estaríamos hoje discutindo este tema.
(Moacir Gadotti)

A Constituição Federal (CF) de 1988 reconheceu a educação como direito fundamental e destacou o conceito de qualidade da educação quando determinou, em seu Art. 206, inciso VII, que o ensino fosse ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – também fez referência a esse direito quando, em seu Art. 3º, parágrafo IX, também enfatizou que o ensino fosse ministrado com garantia de padrão de qualidade, sendo então obrigação do Estado garantir esse direito (BRASIL, 1996). Assim sendo, CF e a LDB afirmaram, no plano formal, o compromisso entre órgãos públicos e sociedade quanto aos direitos da criança de acesso e permanência na Educação Básica, ressaltando que a oferta da Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios.

Em 2006, com a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volume 1, buscou-se delinear critérios que pudessem transpor as desigualdades regionais e permitissem que todas as relações de aprendizagem acontecessem em uma base nacional (BRASIL, 2006). Isso posto, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação apresentam ponderações a

respeito do que se refere à qualidade da Educação Infantil:

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2006, p. 13).

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7), em um artigo elaborado a pedido do Ministério da Educação (MEC), para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Ainda para os autores,

[...] a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9, grifo dos autores).

Em uma perspectiva internacional, a Unesco assim analisa qualidade da educação:

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação *insumos-processos-resultados*. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9, grifo dos autores).

A Unesco (MORGADO, 2016) ainda se referencia à qualidade na Educação Infantil relacionando educação ao cuidado, trazendo o conceito de Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI), o que torna ainda mais movimentada a discussão no cenário pedagógico da Educação Infantil, visto a luta pelo não assistencialismo. Segundo Morgado (2016),

[...] “educação” e “cuidado” são conceitos inseparáveis que, necessariamente, deverão ser levados em consideração nos serviços de qualidade destinados às crianças [...] a expressão ECPI indica a abordagem integrada e coerente de uma política e de serviços que incluem todas as crianças e seus pais, independentemente do status profissional ou socioeconômico. Essa abordagem reconhece também que tal legislação poderá satisfazer um amplo leque de objetivos, inclusive o atendimento, a aprendizagem e o apoio social (UNESCO; OCDE, 2002, p. 23). (MORGADO, 2016, p. 138).

Em 2009, com a publicação dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, elaborados sob a coordenação conjunta do MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

(Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o conceito de qualidade da educação é apresentado como já discutido por diversos autores, como um conceito polissêmico. De acordo com o documento:

Não existem respostas únicas para essas questões. As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes. (BRASIL, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, e apontando elementos para a realização de um autodiagnóstico que, de acordo com os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), deveria levar a ações para a qualificação das práticas, essa publicação evidencia que

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 2009, p. 12).

Esse documento também realça que, por ser muito difícil definir o que é qualidade da educação, devem ser considerados aspectos no que diz respeito aos direitos humanos fundamentais reafirmados na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), a saber:

[...] a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, cultural e relativas a pessoas com deficiência; fundamentar a Qualidade da Educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias; considerar a legislação brasileira em âmbito municipal, estadual e federal, e ainda os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos, e a formação dos profissionais de educação infantil. (BRASIL, 2009, p. 14).

Há, também, uma condição apontada pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil relacionada diretamente aos professores no tocante à qualidade da educação:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

Entendemos que, para definir o que é qualidade da educação, há uma série de fatores que devem ser considerados no que tange ao aluno, ao professor e às relações entre eles e a comunidade escolar.

Soligo (2013, p. 3) faz uma revisão bibliográfica acerca dessa categoria e a enfatiza como uma terminologia polissêmica, “[...] sendo necessário seu constante debate e aprofundamento para que haja melhor compreensão dos contextos práticos e teóricos que constituem sua construção e delimitação”. Na Educação Infantil, deve-se buscar uma qualidade que proporcione aos alunos a garantia dos direitos ao desenvolvimento e à aprendizagem. Gadotti (2013, p. 11) afirma: “A educação é de boa qualidade quando ela forma pessoas para pensar e agir com autonomia. E isso deve começar na primeira educação, na creche, na pré-escola, na educação infantil e deve continuar ao longo da vida”.

O documento final da Conferência Nacional da Educação (Conae) de 2014 também define qualidade da educação como sendo fruto de condições intra e extraescolares:

Quanto à qualidade, trata-se de conceito complexo que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou má qualidade nos fenômenos sociais. Como atributo, a qualidade e seus parâmetros integram sempre o sistema de valores da sociedade e sofrem variações de acordo com cada momento histórico, de acordo com as circunstâncias temporais e espaciais. Por ser uma construção humana, o conteúdo conferido à qualidade está diretamente vinculado ao projeto de sociedade, relacionando-se com o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade. (BRASIL, 2014a, p. 64).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 – aponta, em sua Meta 7, o anseio de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para que os níveis do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sejam melhorados (BRASIL, 2014b). Entendemos que, no PNE, a qualidade da educação é definida a fim de que se alcance um bom resultado na avaliação em larga escala, o que é um dos objetivos da AGEE, conforme Souza (2016).

É nesse sentido que os debates acerca da qualidade da educação permeiam um caminho entrelaçado aos critérios utilizados pelos Sistemas de Avaliação, englobando, portanto, questões muito particulares da Educação Infantil, como as relacionadas à concepção de infância, direito à educação, contexto histórico, relações intra e extraescolares. Para Glap (2014):

A avaliação educacional na Educação Infantil, assim como nos outros níveis, é composta de diferentes objetos: avaliação da aprendizagem, do professor, da instituição, do currículo, das práticas pedagógicas, das políticas voltadas à primeira infância, entre outras especificidades, próprias desse nível de escolaridade. (GLAP, 2014, p. 5).

Nesse mesmo viés, Saul (2015) escreve:

É por isso que, para dizer da qualidade da educação é imprescindível ter clareza do significado dessa expressão, evidenciando, portanto, quais são os valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação. (SAUL, 2015, p. 1304).

Um documento utilizado na semana pedagógica no primeiro semestre do ano de 2016 pelos professores do Estado do Paraná, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), intitulado *A qualidade da educação: conceitos e definições*, que teve como base ideias fundamentadas em Dourado, Oliveira e Santos (2007), aponta algumas condições extraescolares necessárias para que o termo “qualidade da educação” possa ser definido. São essas condições, resumidamente, as que mais se destacam:

[...] entender como o acúmulo do capital interfere nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais das famílias dos alunos; a necessidade da implantação de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, droga, violência, sexualidade, entre outros; gestão eficiente e garantias pelo Estado de igualdade de acesso e permanência dos alunos nas escolas; programas que garantam suplementos básicos como livro didático, transporte e merenda escolar; ambiente escolar adequado para a realização de atividades como ensino, lazer, práticas desportivas e culturais; condições de acessibilidade e segurança; disponibilidade adequada de profissionais; projeto Político Pedagógico adequado à realidade da comunidade escolar; e, valorização do trabalho do professor e garantia de Formação Continuada. (PARANÁ, 2016, p. 1-2).

Explicar a qualidade da educação e justificar os investimentos financeiros, ou a falta deles, na área da Educação envolve debates a respeito de como analisar as relações existentes entre a

gestão escolar, currículos, projetos políticos pedagógicos, formação de professores, formação continuada e vida social, política e cultural de todos os envolvidos e responsáveis por esse processo. Ainda é importante considerar que o conceito de qualidade da educação não está desvinculado das políticas de acesso à educação e permanência e de valorização dos professores. Conforme Fonseca (2009):

No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado. (FONSECA, 2009, p. 154).

Envolto nessa pequena retrospectiva de como o conceito de “qualidade da educação” foi se aprimorando em determinada forma objetivada pela Unesco, ora de maneira gerencialista, ora amparada em uma visão socialmente referenciada, moldando as políticas educacionais brasileiras no decorrer das últimas décadas, é possível compreendermos, portanto, que a Educação Infantil no Brasil tem sido, ao longo dos últimos anos, alvo de diversas mudanças conforme as necessidades políticas dos diversos governos e recomendações internacionais sobre a qualidade da educação e avaliação, o que mostra a intrínseca relação com a formação de uma agenda internacional para a educação.

A avaliação

A avaliação é um casaco de várias cores.
(Maria Amélia Azevedo)

A avaliação é uma categoria muito discutida por diversos autores e utilizada por múltiplos organismos como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE ao debater assuntos relacionados à educação. Nota-se que, nas últimas décadas, houve um aumento significativo de estudos sobre essa temática, um tema relevante e contemporâneo que ultrapassou a barreira da discussão da avaliação individual pautada apenas no rendimento do aluno para a avaliação de todo um sistema educacional. Glap (2013) afirma que:

A avaliação hoje não está mais restrita somente ao meio educacional. Ela é importante para a toda a sociedade, como elemento indispensável para análise do sucesso ou insucesso de políticas públicas educacionais. Durante muito tempo a avaliação centrou-se somente no aluno, como se ele fosse o único sujeito no contexto educacional. Hoje é considerada nos diferentes âmbitos educacionais, tais como na análise de sistemas e políticas educacionais, de programas e projetos, de currículos, de escolas, de docentes, de alunos. (GLAP, 2013, p. 38).

Assim como a categoria Qualidade da Educação, na tentativa de definição do que significa, a Avaliação também foi assumindo sentidos diferentes. No que diz respeito à Educação Infantil, a categoria Avaliação também sofreu mudanças conforme as definições de aprendizagem, infância e currículo foram sofrendo alterações com o desenvolvimento da Psicologia e da Pedagogia, por exemplo. Com a implementação de políticas educacionais como parte integrante da AGEE, a avaliação na Educação Infantil foi sendo revista para satisfazer as necessidades momentâneas do modelo de organização social. Sobre essa intencionalidade, que tem sido delineada para o processo de avaliação, Zanardini (2008) pondera que, em

[...] todo processo de avaliação, se encontra um modelo de mundo, um objetivo de vida

social, ou seja, um projeto social a executar ou a refutar, e isso caracteriza a ontologia do processo avaliativo. A avaliação como prática social está inscrita e é matizada pelos diversos modos de produzir e reproduzir a existência social, o que significa dizer que historicamente sofreu mudanças de forma e de conteúdo, mas sempre ligadas a um projeto social. (ZANARDINI, 2008, p. 67).

Há, portanto, relacionadas a determinados projetos sociais, várias significações atribuídas à avaliação para considerarmos: avaliação do processo, formativa, somativa, diagnóstica, prognóstica, tradicional, mediadora, classificatória, de resultados, libertadora e outras; todas fazendo referência aos processos de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento. Entretanto, neste artigo, a relevante é a que se expressa na AGEE, que entendemos ser aquela avaliação externa recomendada por organismos internacionais, de modo particular, a Unesco.

Historicamente, as políticas educacionais, principalmente as pautadas em Sistemas de Avaliação, utilizam os resultados, principalmente os negativos, para culpabilizar os professores e responsabilizá-los pelo fracasso da qualidade da educação pretendida, focando, então, no suposto insucesso da prática pedagógica do professor. Caso os índices não sejam alcançados, a responsabilidade do fracasso é sempre repassada ao professor, e nunca à má gestão e ao direcionamento das políticas educacionais: se um aluno não consegue um bom resultado no processo avaliativo, o professor é indicado, nessa lógica, como o principal responsável por esse resultado. Entendemos, aqui, que essa relação desgastante é resultado de um dos objetivos da AGEE, conforme Souza (2016) ressalta e Zanardini (2008) descreve:

Nessa perspectiva de avaliação, o controle direto dos processos baseado na supervisão direta é substituído por ações que permitem aferir e comparar os resultados. Desse modo, ocorre a cobrança e a responsabilização dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação. (ZANARDINI, 2008, p. 100).

Ou como afirmam Pacheco, Moraes e Evangelista (2001):

O ideário da reforma educacional em curso, paradoxalmente, identifica no professor não só o responsável pelas dificuldades do sistema público de ensino, como lhe atribui o condão de extirpá-las. A estratégia discursiva engendrada pelos órgãos oficiais construiu não só a imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, mas também a representação de que só ele criaria as condições para a realização do projeto governamental. (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188).

Dessa forma, o profissional da educação está sempre posicionado de maneira a receber e cumprir as diretrizes recomendadas por instâncias externas e, muitas vezes, o que a mídia reflete enfraquece o trabalho pedagógico exercido, enaltecendo o caráter das avaliações e seus resultados. Para Saul (2015):

A imagem que se veicula e que se “tem vendido” para a população é a de que, por conta de uma avaliação “frouxa”, que se vincula a uma organização curricular em ciclos, que limita ou impede a reprovação, os alunos não aprendem. Frente a isso, fala alto o argumento de que é necessária uma organização curricular na qual a avaliação se faça “rigorosa”, centralizada e que, por isso, necessita de mecanismos de reprovação dos alunos. Associada a esse argumento está a responsabilização dos profissionais da educação pela baixa qualidade da educação e, simultaneamente, a instauração de um sistema de controle que lança mão de medidas que concretizam uma educação que se faz no quadro da racionalidade técnica. (SAUL, 2015, p. 1301).

É nesse cenário que a educação brasileira trilha seus caminhos na busca de uma educação de qualidade em que o esforço dos profissionais da educação e dos alunos, em sua maioria filhos de pais da classe trabalhadora, é condicionado a um Sistema de Avaliação controlado pelo Estado.

O cenário educacional brasileiro tem sido palco de discursos que acenam com uma perspectiva democrática de educação. Porém, as decisões assumidas na organização da educação e suas conseqüentes práticas evidenciam posturas inversas, carregadas de múltiplas contradições e equívocos. Com a intenção de manipular gestores que decidem sobre políticas públicas, professores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade, busca-se inculcar o pensamento de que uma rigorosa avaliação, com forte controle do Estado, é capaz de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões de o quê deve ser aprendido pelos educandos e de quais são os caminhos para ensinar. Em decorrência, são definidos a estrutura curricular, o processo de formação e regulação de professores, a relação escola-família e o sistema de avaliação, no âmbito das próprias escolas. (SAUL, 2015, p. 1302).

Essa ideologia do controle, conforme Saul (2015, p. 1302), “[...] embora muitas vezes não explicitada, ou mascarada, característica de um Estado Avaliador, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade”. Nesse sentido, a autora faz uma crítica ao Sistema de Avaliação Externa:

Um sistema de avaliação que acena para uma educação democrática torna-se incoerente ao defender propostas meritocráticas nas quais os índices resultantes de avaliações externas são os indicadores da qualidade da educação. As avaliações externas, regidas pela lógica do controle, visam a classificar alunos, escolas, professores, com a intenção de produzir rankings que servem tão somente aos propósitos do mercado. (SAUL, 2015, p. 1310).

No Brasil, fica evidente o papel do Estado controlador e avaliador já na primeira gestão do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) quando foi instaurado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado sob inspiração dos princípios neoliberais. Zanardini (2008, p. 108) discute essa temática e sustenta que é “[...] a partir da década de 1990 que a Avaliação no Brasil passa pelo processo de descentralização e recrudescer”. Zanardini (2008) explica como a década de 1990 foi incisiva na tomada de decisões referentes à implementação de um Sistema de Avaliação no Brasil:

Quando nos reportamos aos anos de 1990, percebemos que a ideologia da globalização traz consigo a retórica do alívio da pobreza como um de seus mecanismos de controle social e de segurança a serviço do modo de produção capitalista. A avaliação educacional realizada por meio de testes padronizados em larga escala, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional “capazes” de incrementar a produtividade dos pobres, cultivando o seu empoderamento, mesmo que essa produtividade seja uma produtividade em potencial, ou seja, sem possibilidade de aplicação. Dito de outra forma, num mundo sem possibilidades de empregos, os pobres devem manter-se empregáveis em potencial. (ZANARDINI, 2008, p. 22).

A década de 1990 foi, portanto, decisória para a implementação de um Sistema de Avaliação no Brasil e em alguns países da América Latina, como México, Chile e Argentina, devido a um movimento internacional que ocorria na economia e política mundial, articulando forças políticas internacionais para atuarem na periferia do capitalismo. Krawczyk e Vieira (2010) ponderam que:

As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 1).

Também na década de 1990, o Banco Mundial deixou de financiar a educação como chave

para o desenvolvimento da Economia, passando a financiar a educação a partir da perspectiva de sociedade regulada pelo mercado. Assim,

[...] a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD [Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento] para a educação são feitas [...] basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. (ALTMANN, 2002, p. 86).

Nesse contexto, a Unesco deixou de ser financiada pelos Estados Unidos da América (EUA) já na década de 1980, e passou a ser um braço direito do Banco Mundial, direcionando seus projetos e suas ações para uma educação de mercado a partir da década de 1990. Conforme Sobral, Souza e Jimenez (2009):

Em 1984, a UNESCO, que detinha uma função destacada na educação mundial, deixa de ser financiada pelos Estados Unidos e passa a funcionar como uma secretaria do Banco Mundial, o qual assume decisivamente a direção da educação no mundo. Segundo Leher (1998), esse acontecimento justifica-se pelo fato de os Estados Unidos terem abandonado a ideologia do desenvolvimento, contida na UNESCO, passando a priorizar como foco de seus interesses, o paradigma da globalização. (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ, 2009, p. 176).

No Brasil, ficou clara essa atuação na privatização da educação na modalidade Técnica e Profissional e nas reformas propostas ao Ensino Médio. Nesse sentido, Krawczyk e Vieira (2010) apontam que:

Na última década do século 20, quase todos os países da América Latina e do Caribe iniciaram reformas educacionais resultantes em grande medida de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – que condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais da região à implantação dessas reformas. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 1).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) convergiram com essa política educacional de referência nacional para a Educação Básica e, nesse sentido, o pano de fundo para a implementação das políticas de avaliação já estava definido. Altmann (2002) afirma:

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação. Além disso, o Censo Educacional, realizado anualmente pelo Ministério da Educação, em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, tem por objetivo a produção de dados e informações estatístico-educacionais para subsidiar o planejamento e a gestão da educação brasileira pelas esferas governamentais. O Censo Educacional abrange todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em três pesquisas distintas, representadas pelos Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Censo sobre o Financiamento da Educação. (ALTMANN, 2002, p. 81).

Durante a década de 2000, as novas propostas educacionais direcionadas pela OCDE e Banco Mundial recomendavam a implementação de um sistema amplo de avaliação externa: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, e que teve sua

primeira edição no ano de 2000, trazendo de modo incisivo os conceitos de qualidade e eficiência.

Em 2000, o Inep, órgão do MEC, destacou:

Representantes de 20 países e organismos internacionais se reúnem [...] com o objetivo de elaborar um projeto que possibilite a avaliação educacional comparada, envolvendo todos os países das Américas que aderirem à iniciativa. O evento dá continuidade aos trabalhos iniciados na II Cúpula das Américas em 1998, realizada em Santiago do Chile. [...] A reunião [...] é promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e visa definir parâmetros e metodologias para uma ação integrada entre as nações americanas no desenvolvimento de sistemas de avaliação. Com este projeto, os representantes dos países querem possibilitar o desenvolvimento de estratégias conjuntas que permitam avaliar a qualidade da educação ministrada no continente. [...].

A década de 90 tornou-se um marco do crescimento de atividades ligadas à avaliação educacional na América Latina. Preocupados em melhorar a qualidade do ensino, os países vêm implementando nos últimos anos uma série de medidas para verificar seu desempenho educacional. Na América Latina, 13 países já possuem sistemas de avaliação educacional. Apenas nesta década, foram realizados oito estudos internacionais que comparam o rendimento educativo de estudantes e os sistemas escolares, dentre os quais destacam-se o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Ensino (Unesco/Oreal), o TIMMS [Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências] e o PISA. [...] A decisão de realizar esta cooperação foi tomada em abril de 1998, durante a II Cúpula das Américas, em Santiago do Chile. O Plano de Ação aprovado nesse encontro destaca o papel da educação como “chave para o progresso” e define oito linhas prioritárias nesta área. A linha de avaliação, coordenada pelo Brasil, tem duas vertentes de trabalho: uma voltada para a construção de sistemas de informações e indicadores educacionais e outra dirigida à avaliação da qualidade da educação. (INEP, 2000, n.p.).

Na década de 2010, com a publicação da Declaração de Incheon e Marco de Ação 2030, os organismos internacionais reafirmaram que o problema da educação não seria mais o acesso, mas, sim, a qualidade da educação. Nessa acepção, foram publicados diversos documentos direcionados pela OCDE, pelo Banco Mundial e pelo Laboratório Latino-Americano Unesco/Oreal sobre aprendizagem.

No início da década de 2020, acometida pela pandemia da covid-19, a oferta da educação passou, então, por uma mudança forçada em todo seu sistema orientada por plataformas digitais. Mesmo com as dificuldades apontadas nos mais diversos relatórios publicados pela OCDE e pelo Banco Mundial, a venda de uma educação digital em substituição ao profissional da educação passou a ser uma realidade. A mercadorização está, assim, ocorrendo a passos largos e assustadores. Souza e Evangelista (2020) registram que:

A pandemia vem sendo chamada para justificar mudanças profundas que se pretende impingir à rede pública de ensino, não apenas durante ela mas, especialmente, após. A quarentena tem recebido a designação eufemística de “período de transição” para o modelo de ensino remoto – ou aprendizagem virtual, tecnológica, digital e mesmo educação a distância – que se estabilizaria e manteria como regra na Educação Básica. Não é sem razão que a OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida. As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. De outro lado, defendem a tese da incapacidade dos professores para lidarem com a situação, resultando na proposta de reconversão docente via formação contínua, “ágil e efetiva”, tendo em vista superar a deficiência. A formação de gestores e familiares também está no horizonte, seja porque é preciso uma liderança competente, seja porque os pais teriam necessariamente de se transformar em “auxiliares de ensino”.

(SOUZA; EVANGELISTA, 2020, n.p.).

Considerar, nesse cenário, a “qualidade da educação” exige uma visão ampla de que a perspectiva gerencial adotada pelos organismos multilaterais e diversos governos no tocante à educação visa a formação de um exército de reserva desde a infância, o que justifica as recomendações direcionadas aos países periféricos. Campos (2013) afirma que,

[...] quando analisamos os documentos, a justificativa apresentada para que os países invistam na educação infantil se pauta, acima de tudo, na perspectiva dessa ser uma boa estratégia para romper com os ciclos de pobreza. Para isso, são referenciados, nestes documentos, os estudos ou pesquisas que procuram comprovar que as crianças que têm acesso à educação inicial possuem melhores rendimentos nos anos subseqüentes de ensino, oportunizando melhores chances de se inserirem no mercado de trabalho, tendo por isso, também, melhores retornos posteriores em termos de renda. Enfim, estabeleceu-se uma relação direta entre elevação de escolaridade – emprego – renda. (CAMPOS, 2013, p. 10).

No tocante à Educação Infantil no Brasil, pautando-se na relação acima apresentada entre escolaridade-emprego-renda, a Unesco evidencia a primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento do ser humano e aponta que os cuidados nessa fase da vida proporcionam o melhor investimento do país para o desenvolvimento de recursos humanos. A revisão que Oliveira (2011) faz em sua pesquisa também mostra a atuação da Unesco na Educação Infantil brasileira como agente atuante na publicação de documentos e de recomendações. Segundo a autora:

No que tange à educação, mais especificamente à Educação Infantil brasileira, a Organização atua no sentido de fomentar ações em prol do desenvolvimento educacional da criança desde os primeiros anos de vida. É através da elaboração, publicação e tradução de literatura sobre o tema, da realização de seminários, congressos e eventos afins para a discussão e avaliação de dados, programas e políticas para a EI e, principalmente, através da implementação de projetos, que essas ações são concretizadas. (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

A Educação Infantil torna-se efetivamente foco de disputa da Política Educacional, objeto em um futuro próximo das políticas de avaliação e campo de articulações de uma agenda internacional de educação.

Considerações finais

Neste artigo, resultado de pesquisa de dissertação de Mestrado (SANTANA, 2022), apresentamos considerações sobre a construção de uma agenda internacional para a educação tratada por Roger Dale no início da década de 2001. O autor considerou que o processo de globalização, que faz parte do processo de crise do capitalismo, foi fundamental para a elaboração de políticas públicas aos países periféricos, trazendo a pauta da “educação para a solidariedade”, visto que os países ricos subsidiariam com financiamentos a educação dos países mais pobres como uma “ajuda” para alcançar resultados significativos nos Sistemas de Avaliação. Para a AGEE, a administração gerencial dos recursos financeiros e a formação de professores são propositais para a construção de uma base comum de conhecimentos aos países periféricos.

Apresentamos, também, considerações sobre as diferentes concepções de “qualidade da educação” e “avaliação” na perspectiva de uma visão gerencialista da educação e de uma visão de qualidade da educação socialmente referenciada, considerando que são categorias carregadas de sentido em um sistema em que a educação não está alheia aos processos históricos, sociais e econômicos da sociedade capitalista, e buscamos ressaltar tais conceitos relacionando-os à Educação Infantil. Mostramos que são conceitos com muitas definições a depender do momento

histórico em que as recomendações para a educação foram elaboradas e que a década de 1990 foi decisória na tomada de decisões para a implementação de um Sistema de Avaliação Externa no Brasil e América Latina financiado pelos países ricos.

É notório, portanto, que, a partir da década de 1990, com a introdução de políticas neoliberais na maioria dos países que recebem “ajuda” financeira internacional, nos chamados “países em desenvolvimento”, houve um aumento significativo em investimentos na Educação Infantil. Esse aumento é reflexo de políticas – recomendadas pelo Banco Mundial – de que investir na criança é investir no adulto do futuro; é reduzir gastos com educação e saúde – compreendemos, no entanto, que se trata da lógica do capitalismo de formação de capital humano.

Formar um exército de reserva de trabalhadores, moldados por uma BNCC, auxilia no processo que mantém a ordem na Divisão Internacional do Trabalho: crianças que nascem em países ricos têm mais chances de receber uma boa formação e acumular capital; já crianças que nascem em países “em desenvolvimento” recebem uma educação com base comum para formação de competências básicas e socioemocionais, formam uma clientela disponível que aceita quaisquer condições de trabalho e perpetuam a denominada ideologia do desenvolvimento ou, ainda, a consideração do desenvolvimento como algo promissor, que deve ser perseguido por todos os países.

A ideologia do desenvolvimento, que foi discutida na dissertação de Mestrado, está tão enraizada em nossa cultura que, muitas vezes, não somos capazes de perceber como a Unesco, por exemplo, por meio de um discurso demasiadamente humanitário, produz a ideia de necessidade de aceitar a ajuda internacional em troca de uma educação dual e insuficiente para que a classe trabalhadora possa trilhar por caminhos de reorganização de ideais. Nesse sentido, as crises do sistema capitalista mudam e transformam os objetivos da educação. Em tal processo, a ideologia do desenvolvimento é a principal responsável pelos países periféricos aceitarem as “ajudas” financeiras para os projetos de financiamento da educação.

Referências

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022002000100005>

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de**

Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação.** Documento final. Brasília: Conae, 2014a.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014b.

CAMPOS, R. Educação Infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 21, n. 18, p. 1-15, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n18.2013>

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 12- 33, mar./set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v1i1.3640>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 28 maio 2023.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022007000300010>

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622009000200002>

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In:* CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – COEB, 3., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: COEB, 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

GLAP, G. **Avaliação na/da Educação Infantil:** Estado da Arte 2000-2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GLAP, G. Pesquisas em Avaliação na/da Educação Infantil no período 2000-2012. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED, 2014, p. 89-105.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Encontro

internacional discute avaliação educacional. **Inep**, Brasília, 12 abr. 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/encontro-internacional-discute-avaliacao-educacional>. Acesso em: 29 maio 2023.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Relec – Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, [s. l.], ano 1, n. 1, p. 10-17, 2010. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3529>

LIMA, J. A. de. Redes na educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007. DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.05.01>

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p392-416>

MORGADO, S. P. **Políticas de educação infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

OLIVEIRA, N. R. T. de. **A Unesco, o Unicef e as políticas de educação infantil no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 185-199, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.239>

PARANÁ. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Anexo 1. Curitiba: SEED-PR, 2016.

SANTANA, V. A. M. **Uma agenda globalmente estruturada para a educação: a Educação Infantil e as concepções de avaliação e qualidade da educação defendidas pela Unesco**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508143035>

SEQUEIROS, L. **Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRAL, K. M.; SOUSA, N.; JIMENEZ, S. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o Marco de Ação de Dacar. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 176-181, jan. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/movimento2002.v0i05.a20778>

SOLIGO, V. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleidade**, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 7-32, jan. /jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558010302.espv2a7>

SOUZA, A. G. de; EVANGELISTA, O. Pandemia: janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 29 maio 2023.

SOUZA, A. R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>

STRAUSS, A.; CORTIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. La educación transforma vidas. **Unesco**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/es/education>. Acesso em: 28 maio 2023.

VIEIRA, C. E. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97021999000100005>

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990- 2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Recebido em 17/08/2022

Versão corrigida recebida em 01/05/2023

Aceito em 15/05/2023

Publicado online em 07/06/2023