



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL  
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO, A  
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO DEFENDIDAS PELA UNESCO**

VANESSA APARECIDA MALDONADO SANTANA

CASCADEL  
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NÍVEL  
MESTRADO E DOUTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO: A  
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA  
EDUCAÇÃO DEFENDIDAS PELA UNESCO**

VANESSA APARECIDA MALDONADO SANTANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, área de concentração Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, pela discente Vanessa Aparecida Maldonado Santana, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini.

CASCADEL  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Maldonado Santana, Vanessa Aparecida  
Uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, a Educação Infantil e as concepções de Avaliação e Qualidade da Educação defendidas pela UNESCO / Vanessa Aparecida Maldonado Santana; orientadora Isaura Monica Souza Zanardini. -- Cascavel, 2022.  
102 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Políticas Educacionais. 2. Avaliação. 3. Qualidade da Educação. 4. Educação Infantil. I. Souza Zanardini, Isaura Monica, orient. II. Título.

**VANESSA APARECIDA MALDONADO SANTANA**

Uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, a Educação Infantil e as concepções de Avaliação e Qualidade da Educação defendidas pela UNESCO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



João Batista Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Cascavel, 6 de julho de 2022

A todas as mulheres que lutam diariamente pela conciliação de jornadas e tentativas de sobrevivência em uma sociedade totalmente machista e preconceituosa. Estudar é um ato de resistência.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a oportunidade de estudar à minha orientadora, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, que foi extraordinariamente compreensiva, paciente e persistente ao me incentivar.

Agradeço à banca examinadora, composta pelos professores Dr. Fabiano Antonio dos Santos e Dr. João Batista Zanardini, pelo tempo dedicado à apreciação do trabalho, e pela delicadeza ao orientar-me. Agradeço ao professor Fabiano, em especial, pelo presente nos dado na qualificação, ao mostrar possibilidades de enriquecer nossa pesquisa. E agradeço também, de maneira muito especial, ao professor João, pelas palavras de incentivo, pelo carinho e conhecimento oferecidos nos projetos de pesquisa dos quais participamos, e por sua orientação.

Agradeço a oportunidade de participar das reuniões de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPES, que somaram conhecimento à minha formação acadêmica; sobretudo à professora Dra. Simone Sandri, líder do grupo durante os anos de 2019 a 2021.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da UNIOESTE de Cascavel, pelo exímio conhecimento oferecido, muito obrigada.

À família e amigos, porque sem eles a vida é muito mais difícil, meus agradecimentos.

Agradeço à Educação Pública, Gratuita e de Qualidade, pois sem ela eu não teria percorrido esta trajetória, e desejo que ela possa continuar existindo em nosso País.

*“Gracias a la vida que me há dado tanto”*

*(Violeta Parra)*

*“Você tem que agir como se fosse possível  
transformar radicalmente o mundo. E você  
tem que fazer isso o tempo todo.”*

*(Angela Davis)*

*“É preciso sonhar, mas com a condição de  
crer em nosso sonho, de observar com  
atenção a vida real, de confrontar a  
observação com nosso sonho, de realizar  
escrupulosamente nossas fantasias.*

*Sonhos, acredite neles.”*

*(Vladimir Lenin)*

*“Vamos pegar nossos livros e nossas  
canetas, pois são as armas mais poderosas.*

*Uma criança, um professor, um livro e uma  
caneta podem mudar o mundo. A educação  
é a única salvação.”*

*(Malala Yousafzai)*

SANTANA, Vanessa Aparecida Maldonado. **Uma agenda globalmente estruturada para a educação, a educação infantil e as concepções de avaliação e qualidade da educação defendidas pela Unesco**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível Mestrado e Doutorado (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel. A área de concentração foi Educação, e a Linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado. Assim, destaca-se o objetivo central de analisar as recomendações para a Educação Infantil e as concepções de Avaliação e Qualidade da Educação nos documentos que resultaram de três grandes Encontros Internacionais de Educação como parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e materializada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A investigação foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica sobre textos, dissertações, teses e artigos; e documental sobre a UNESCO e os documentos produzidos a partir de três grandes Encontros Internacionais de Educação realizada entre os anos de 1990 e 2015: Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). Logo, constatamos que a AGEE exerce papel crucial na elaboração de diretrizes para as Políticas Educacionais amparada na ideologia do desenvolvimento, tal como compreendemos que a UNESCO atua com órgão disseminador de tais fundamentos aos países periféricos. A formação do capital humano desde a Educação Infantil, estruturada pela base comum de conhecimentos, fortalece e subsidia a divisão internacional do trabalho no processo de crises do capitalismo.

**Palavras-chave:** Qualidade da Educação, Avaliação da Educação, UNESCO, Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, Educação Infantil.

SANTANA, Vanessa Aparecida Maldonado. **A globally structured agenda for education, early childhood education and the conceptions of evaluation and quality of education defended by UNESCO.** 2022. 102 f. Thesis (Master's Degree in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Education. Research line: Education, Social Policies and Nation. State University of Western Paraná, Cascavel, 2022.

## ABSTRACT

This research was developed with the Graduate Program in Education (*Stricto Sensu*), Master's and Doctoral Degree (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível Mestrado e Doutorado - PPGE) at the State University of Western Paraná (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE), Cascavel *Campus*. The concentration area of the study was Education and the Research Line was Education, Social Policies and Nation. The objective was to analyze the guidelines for early childhood education and the conceptions of Evaluation and Quality of Education in documents that resulted from three major International Meetings on Education, as part of a globally structured agenda by UNESCO. The investigation was based on bibliographic research of essays, dissertations, theses and articles, as well as documents about UNESCO and three major International Education Meetings, held between 1990 and 2015: Jomtien (1990), Dakar (2000) and Incheon (2015). Therefore, we observe that AGEE plays a crucial role in the elaboration of guidelines for Educational Policies, supported by the ideology of development, just as UNESCO acts as a disseminator of such fundamentals to peripheral countries. The formation of human capital since kindergarten, structured by the common base of knowledge, strengthens and supports the international division of labor in the process of capitalist crises.

**Keywords:** Quality of Education; Evaluation of Education; UNESCO; Globally Structured Agenda for Education; Early Childhood Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Trata-se de uma fundação do Ministério da Educação (MEC), responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação – mestrado e doutorado – em todos os Estados da Federação.
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal de 1988
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
COVID-19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECPI	Educação e Cuidados na Primeira Infância
EI	Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FAPEPE	Faculdade de Presidente Prudente
GEPPEs	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMs	Organismos Multilaterais
ONU	Organização das Nações Unidas
OREAL	Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade de Ensino
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PR	Paraná
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online. Portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SP	São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo Nacional das Nações Unidas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
<b>Figura 1</b>	Organograma da UNESCO	59
<b>Figura 2</b>	Gráfico com percentuais de gastos da UNESCO 2010	60
<b>Figura 3</b>	Conceitos fixados e utilizados nos Encontros Internacionais de Educação	70
<b>Figura 4</b>	Metas da “Educação para Todos”	80
<b>Figura 5</b>	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável	84
<b>Figura 6</b>	Logomarca dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	84

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1	Artigos, dissertações e teses pesquisadas	18
Quadro 2	Artigos, dissertações e teses selecionadas	23
Quadro 3	Cúpulas e Conferências Mundiais e Regionais década 1990	68
Quadro 4	Conferências Mundiais de Educação para Todos - Metas em Jomtien (1990-2000), Dakar (2000-2015) e Incheon (2016-2030)	70

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 O PROCESSO DE PESQUISA</b> .....	<b>16</b>
1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	16
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA .....	27
<b>2 A CONSTRUÇÃO DE UMA AGENDA INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO</b>	<b>31</b>
<b>3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO” E “AVALIAÇÃO”</b> .....	<b>41</b>
3.1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO .....	41
3.2 A AVALIAÇÃO.....	47
<b>4 A UNESCO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA “FACE HUMANITÁRIA DO CAPITAL”</b> .....	<b>56</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.*  
(Paulo Freire)

A presente pesquisa integrou-se ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível Mestrado e Doutorado (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel. A área de concentração foi Educação e a Linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado.

Esta pesquisa teve como propósito analisar as recomendações para a Educação Infantil e as concepções de Avaliação e Qualidade da Educação nos documentos que resultaram de três grandes Encontros Internacionais de Educação (Jomtiem-1990, Dakar-2000 e Incheon-2015) como parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e materializada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Assim, a pesquisa foi realizada a partir do desejo de compreender o momento histórico em que foram construídas as diretrizes sobre as categorias analisadas: Avaliação e Qualidade da Educação.

Ainda, o presente estudo se entrelaça 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 objetiva 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, metodologias e concepções que fundamentam as propostas. Em específico, este Projeto em rede visa apreender como os países em questão relacionam a Avaliação externa e a Qualidade da Educação; compreender como os conceitos de Avaliação e Qualidade da Educação se apresentam nos documentos produzidos pelos Organismos Multilaterais (OMs), tal como o modo com que são incorporados nas escolas e documentos nacionais (Brasil, Chile, Colômbia, México e Argentina); e, ainda, destacar os OMs com maior influência sobre a Política de Avaliação em tais países e suas relações com as recomendações contidas nos documentos nacionais.

As leituras e os estudos realizados neste Projeto de Pesquisa, que teve início em 2018 e previsão de término para 2024, e a participação como integrante no Grupo

de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs), da UNIOESTE, *campus* Cascavel-PR, ampliaram, enriqueceram e também fortaleceram a formulação de pensamentos críticos a respeito da temática.<sup>1</sup>

Além disso, leciono desde o ano de 2000. Em 2012 ingressei como professora na Educação Infantil e, a partir de 2017, em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Cascavel, Paraná. Hoje estou como Coordenadora Pedagógica de CMEI.

O anseio de que algo ainda possa melhorar nesta modalidade da educação se mescla ao questionamento sobre como os OMs influenciam, através de suas recomendações, minha atuação em sala de aula, repleta de crianças que cotidianamente são deixadas aos meus cuidados enquanto os pais e ou responsáveis trabalham. Sendo assim, de acordo com a afirmação de Souza (1984), busco

[...] ver o fio condutor dos acontecimentos. Não se pode afirmar a priori que todos os acontecimentos “acontecem” dentro de uma lógica determinada, segundo um enredo predeterminado. Na realidade, os processos são cheios de sentidos e dinâmicas que escapam ou não estão subordinados a determinações lógicas. Isto, no entanto, não nos impede de procurar, de pesquisar o encadeamento, a lógica, as articulações, os sentidos comuns dos acontecimentos. Quando somos capazes de perceber a lógica interna de uma determinada política econômica ficará mais fácil entender o sentido dos decretos, das ações e até mesmo das visitas dos ministros do Planejamento (SOUZA, 1984, p. 15).

Logo, pensar sobre as relações sociais em uma sociedade capitalista nos instiga a refletir sobre nossas relações na escola; também nos induz a buscar entender como determinados documentos, tão facilmente, chegam em nossas mãos nos CMEIs prontos e acabados, repletos de certezas para nos orientar de maneira adequada sobre a Qualidade da Educação que devemos oferecer e como atingir níveis satisfatórios nas Avaliações Externas.

Ademais, foi em 2018, já graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Presidente Prudente-SP, e em Pedagogia, pela Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE), que decidi ser o

---

<sup>1</sup> Registro como sou grata por ter sido, um dia, aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIOESTE, no ano de 2019, convidada pela professora Simone Sandri, líder do grupo naquele momento, para participar das reuniões do GEPPEs.

melhor momento para tentar o ingresso no Mestrado e dar continuidade a um objetivo que havia deixado para trás há 15 anos, quando me tornei mãe. Porém, neste processo seletivo, fiquei como segunda suplente de aluno regular, e participar das aulas como aluna especial e do GEPPEs, em 2019, foi a grande alavanca para que eu intentasse novamente o processo seletivo e, assim, ser selecionada.

No ano de 2020, então, já como aluna regular, iniciei os estudos no Mestrado em Educação. Entretanto, a Pandemia roubou de mim o desejo enorme de voltar a sentar em uma cadeira na Universidade e ouvir professores e colegas de classe debaterem diversos assuntos, mas não me fez desistir.

As reuniões com a orientadora e as aulas com os professores passaram a ser online, uma nova modalidade de oferta para um curso que sempre fora presencial. Somente ao fim do curso foi possível realizar a primeira reunião de orientação presencial, em fevereiro de 2022.

A partir de tal contextualização, de minha vinculação profissional e acadêmica com a temática da Educação Infantil, dos desafios que a Pandemia impôs; apresenta-se, como problemática central para esta pesquisa, a análise das recomendações para a Educação Infantil e as categorias Avaliação e Qualidade da Educação nos documentos supramencionados, relativos aos Encontros Internacionais de Educação (Jomtien, Dakar e Incheon), realizadas entre os anos de 1990 e 2015, como parte da AGGE materializada pela UNESCO.

Como objetivos específicos, destacam-se: 1) Compreender os principais pressupostos e razões de proposição de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação; 2) Compreender o papel que as categorias Avaliação e Qualidade da Educação assumem na efetivação desta Agenda, de modo particular na Educação Infantil; e 3) Analisar as categorias Avaliação e Qualidade da Educação em documentos produzidos a partir dos três Encontros Internacionais de Educação, realizados entre os anos de 1990 e 2015. Tais objetivos orientaram a produção das cinco seções que compõem este trabalho, assim como as recomendações para a Educação Infantil – nossa maior inquietação no campo profissional e acadêmico perpassa os objetivos específicos.

## 1 O PROCESSO DE PESQUISA

### 1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

*“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.”*  
(Dermeval Saviani)

Para Saviani (2008), dominar o conhecimento é condição de libertação, e para esta pesquisa, a etapa da pesquisa bibliográfica foi extremamente importante neste percurso. A leitura é caminho para o conhecimento.

A respeito da bibliografia utilizada como fontes primárias, utilizamos os documentos publicados pela UNESCO a respeito dos Encontros Internacionais da Educação: Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015); procurando levar em consideração o que diz Evangelista (2012, p. 8): “Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação”.

Como fontes secundárias foram utilizados textos de Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2007), Miriam Limoeiro Cardoso (2013); Luiz Fernandes Dourado (2007); estudos sobre Roger Dale elencados em Mainardes e Alferes (2014); e dissertações e teses de João Batista Zanardini (2004; 2008), Suzana Pinguello Morgado (2016) e Nina Rosa Teixeira Oliveira (2011); assim como diversas outras fontes pesquisadas em bancos de dados online.

Ademais, a respeito da pesquisa bibliográfica, Gil (2002) afirma que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Ainda, explica que

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

Para esta pesquisa foi necessária muita leitura, haja vista a infinidade de textos e documentos relacionados à temática já publicados. Neste sentido, o texto de Lakatos e Marconi (2003) define o processo pelo qual direcionamos a investigação:

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras. É necessário ler muito, continuada e constantemente, pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio da leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas idéias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento: Por esse motivo, havendo disponíveis muitas fontes para leitura e não sendo todas importantes, impõe-se uma seleção (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 19).

Inicialmente, no mês de outubro de 2020, após as primeiras reuniões com minha orientadora, foi realizada uma pesquisa nos bancos de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com descritores chaves; e o resultado final foi a construção de uma tabela, visando organizar as informações e indicar o quadro de pesquisas já produzidas.

Os descritores-chave pesquisados foram: UNESCO e Brasil; UNESCO e Educação Infantil; UNESCO na América Latina, Avaliação na Educação Infantil; e Qualidade na Educação Infantil, sem aplicação de filtros. Cabe ressaltar: quando utilizei os descritores UNESCO e Brasil no banco de dados SciELO, e UNESCO na América Latina no banco de dados da Capes, não localizei – nas dez primeiras

páginas de busca, meu critério diante de tantas produções –, nenhum resultado satisfatório para agregar à esta pesquisa.

Após a busca com os descritores chave, observei os títulos, li os resumos e as introduções das pesquisas localizadas, e selecionei os trabalhos que refletiam as relações entre a UNESCO e a Educação Infantil, tal como os que tratavam das categorias Avaliação e Qualidade da Educação Infantil. Assim, o resultado da busca segue:

**Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses pesquisadas.**

Banco de Dados	Título	Autor	Instituição
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Descritor: <b>UNESCO e Brasil</b> ; 1.207.968 resultados, observei até pág. 10.	A UNESCO, o UNICEF e as Políticas de Educação Infantil no Brasil. (Dissertação; 2011)	Nina Rosa Oliveira Teixeira.	Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
	Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO. (Tese; 2016)	Suzana Pinguello Morgado.	Universidade Estadual de Maringá.
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Descritor: <b>UNESCO e Educação Infantil</b> ; 1.208.050 resultados, observei até pág. 10.	A UNESCO e as Políticas para a Educação da Infância: concepções e implicações nas Políticas de Educação Infantil no município de Goiânia (1990 a 2003). (Dissertação; 2004)	Terezinha Duarte Vieira.	Universidade Federal de Goiás.
	Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. (Tese; 2016)	Flavia de Figueiredo de Lamare.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
	A UNESCO, o UNICEF e as Políticas de Educação Infantil no Brasil. (Dissertação; 2011)	Nina Rosa Oliveira Teixeira.	Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
	Educação infantil: Políticas Públicas e Ação institucional. (Dissertação; 2000)	Giselle Cristina Martins Real.	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
	Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva.	Universidade Estadual de Campinas.

	elaboração da política pública. (Tese; 2013)		
	CULTURA DE PAZ E UNESCO: uma analítica documental da gestão de corpos no Brasil. (Dissertação; 2012)	Franco Farias da Cruz.	Universidade Federal do Pará.
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Descritor: <b>UNESCO na América Latina</b> ; 999.829 resultados, observei até pág. 10.	Nenhum resultado esperado.		
Scientific Electronic Library Online (SciELO) Descritor: <b>Unesco e Brasil</b> .	Nenhum resultado esperado.		
Scientific Electronic Library Online (SciELO) Descritor: <b>Unesco e Educação Infantil</b> ; 7 resultados.	As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. (Artigo, 2013)	Rosânia Campos.	Universidade da Região de Joinville.
	A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 - 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. (Artigo, 2009)	Rosânia Campos; Roselene Fátima Campos.	Universidade do Sul de Santa Catarina.
	Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. (Artigo, 2003)	Patrícia Carla de Souza Della Barba; Cláudia Maria Simões Martinez; Bianca Gonçalves Carrasco.	Universidade Federal de São Carlos.
	Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. (Artigo, 2006).	Lenira Haddad.	Universidade Federal de Alagoas.
Scientific Electronic Library Online (SciELO) Descritor: <b>Unesco na América Latina</b> ; 24 resultados.	Rumo à regulação pós-burocrática dos sistemas educacionais latino-americanos? Uma análise do discurso dos organismos multilaterais da região no período 2012-2018. (Artigo, 2020)	Jorge M. Gorostiaga.	Universidad Nacional de San Martín. San Martín, Buenos Aires, Argentina.
	Até onde vão as políticas públicas na educação? Um olhar internacional e do MERCOSUL. (Artigo, 2019)	Adriana C. Cicaré.	Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

	A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 - 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. (Artigo, 2009)	Rosânia Campos; Roselane Fátima Campos.	Universidade do Sul de Santa Catarina.
Catálogo de Teses e Dissertações <b>CAPES.</b> Descritor: <b>Avaliação na Educação Infantil;</b> 1.045.308 resultados, observei até pág. 10.	Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares. (Tese; 2006)	Elisandra Giradelli Godoi.	Universidade Estadual de Campinas.
	Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. (Dissertação; 2007)	Maria Thereza de Oliveira Corrêa.	Universidade de Brasília (UnB.)
	Qualidade na Educação Infantil: a visão de professores e gestores. (Dissertação; 2004)	Cláudia de Fátima Ribeiro Basso.	Universidade de Brasília (UnB).
	Qualidade na educação infantil: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos. (Tese; 2003)	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.	Universidade Federal do Ceará.
	A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem. (Dissertação; 2007)	Ellen Michelle Barbosa de Moura.	Universidade Federal Fluminense.
	Educação Infantil: Avaliação escolar antecipada? (Dissertação; 2000)	Elisandra Girardelli Godoi.	Universidade Estadual de Campinas.
	Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista. (Dissertação; 2015).	Ana Lucia Antunes Bresciane.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
	Avaliação e diálogo: percurso na escola infantil. (Dissertação; 2002)	Andrea Morais Diniz.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
	“A”+“VALI”+“AÇÃO” = Avaliação um instrumento de valor na educação infantil. (Dissertação; 2015) Divulgação não autorizada.	Marcela Alves de Castro.	Universidade Católica de Petrópolis
Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012. (Dissertação; 2013)	Graciele Glap.	Universidade Estadual de Ponta Grossa.	

	Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de juiz. (Dissertação; 2014)	Flavio Lucio Lamas.	Universidade Federal de Juiz de Fora.
	Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão. (Dissertação; 2017)	Natália Francine Costa Cancado.	Universidade de São Paulo.
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Descritor: <b>Qualidade na Educação Infantil</b> ; 1.031.645 resultados, observei até pág. 10.	Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. (Dissertação; 2007)	Maria Thereza de Oliveira Corrêa.	Universidade de Brasília (UnB).
	Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. (Dissertação; 2009)	Margarida Custódio Moura.	Universidade de Brasília (UnB).
	Pensando a qualidade da educação infantil. (Dissertação; 2001)	Scheila Mara Fogaça Moreto.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
	Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças. (Dissertação; 2007)	Janaina da Silva João.	Universidade Federal de Santa Catarina.
	A qualidade na educação infantil brasileira: uma revisão necessária. (Dissertação; 2014)	Marina Schnorr Grandó.	Fundação de Universidade de Passo Fundo.
	0 a 3 anos: desafios da qualidade em educação infantil. (Dissertação; 2001). Não consegui localizar; observei que é bastante citada em outras obras.	Rosania Aparecida Stoco.	Universidade de Brasília.
	Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias. (Dissertação; 2010)	Bruna Calefi Gallo.	Universidade de São Paulo.
	O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. (Dissertação; 2013)	Mauricia Santos de Holanda Bezerra.	Universidade Federal de Santa Catarina.
	Qualidade na educação infantil: proposta de avaliação institucional	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.	Universidade Federal do Ceará.

	em busca de novos rumos. (Tese; 2003)		
Scientific Electronic Library Online <b>(Scielo)</b> Descritor: <b>Avaliação na Educação Infantil.</b>	Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. (Artigo, 2018)	Altino José Martins Filho; Joselma Salazar de Castro.	Universidade do Estado de Santa Catarina.
	Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. (Artigo, 2015)	Gioconda Ghiggi.	Universidade Federal do Paraná.
	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. (Artigo, 2013)	Maria Malta Campos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
	Políticas de Avaliação Infantil e Avaliação. (Artigo, 2013)	Fúlvia Rosemberg.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
	Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. (Artigo, 2011)	Sharon Lynn Kagan.	Columbia University, EUA.
	Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis. (Artigo, 2003)	Mariana Almeida de Oliveira; Rosângela de Assis Furtado; Tatiana Noronha de Souza; Mara Ignez Campos-de-Carvalho.	Universidade de São Paulo. (FFCLRP)
	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. (Artigo, 2001)	Fúlvia Rosemberg.	Fundação Carlos Chagas e PUC.
Scientific Electronic Library Online <b>(Scielo)</b> Descritor: <b>Qualidade na Educação Infantil;</b> 141 resultados.	Avaliação de contexto e qualidade na educação infantil: um processo compartilhado. (Artigo, 2019)	Natália Francine Costa Cançado.	Universidade de São Paulo. (USP)
	Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. (Artigo, 2018)	Sandra Zákia Sousa; Claudia Oliveira Pimenta.	Universidade de São Paulo. (USP)
	Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. (Artigo, 2015)	Gioconda Ghiggi.	Universidade Federal do Paraná.
	Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. (Artigo, 2011)	Sharon Lynn Kagan.	Columbia University, EUA.
	A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. (Artigo, 2006)	Maria Malta Campos; Jodete Füllgraf; Verena Wiggers.	Fundação Carlos Chagas. Universidade Federal de Santa Catarina.

	Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis. (Artigo, 2003)	Mariana Almeida de Oliveira; Rosângela de Assis Furtado; Tatiana Noronha de Souza; Mara Ignez Campos-de-Carvalho.	Universidade de São Paulo. (FFCLRP)
	Considerações sobre qualidade na educação infantil. (Artigo, 2019)	Bianca Cristina Corrêa.	Universidade de São Paulo (USP)

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa realizada na CAPES e no Scielo, out. 2020.

Após esta seleção enviei as tabelas para minha orientadora, e efetuamos mais uma delimitação. Assim, o resultado final com os artigos, dissertações e teses selecionados em conjunto com a orientadora, segue abaixo:

#### Quadro 2 – Artigos, dissertações e teses selecionadas.

Banco de Dados	Título	Autor	Instituição
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Descritor: UNESCO e Brasil.	A UNESCO, o UNICEF e as Políticas de Educação Infantil no Brasil. (Dissertação; 2011)	Nina Rosa Oliveira Teixeira.	Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
	Políticas de Educação Infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da UNESCO. (Tese; 2016)	Suzana Pinguello Morgado.	Universidade Estadual de Maringá.
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Descritor: UNESCO e Educação Infantil.	A UNESCO e as Políticas para a Educação da Infância: concepções e implicações nas Políticas de Educação Infantil no município de Goiânia (1990 a 2003). (Dissertação; 2004)	Terezinha Duarte Vieira.	Universidade Federal de Goiás.
Scientific Electronic Library Online (Scielo) Descritor: Unesco e Educação Infantil.	As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. (Artigo, 2013)	Rosânia Campos.	Universidade da Região de Joinvile.
	Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. (Artigo, 2003)	Patrícia Carla de Souza Della Barba; Cláudia Maria Simões Martinez; Bianca Gonçalves Carrasco.	Universidade Federal de São Carlos.
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).	Qualidade na educação infantil: proposta de avaliação institucional	Maria Isabel Filgueiras Lima.	Universidade Federal do Ceará.

Descritor: <b>Avaliação na Educação Infantil.</b>	em busca de novos rumos. (Tese; 2003)		
	Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012. (Dissertação; 2013)	Graciele Glap.	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Scientific Electronic Library Online <b>(SciELO)</b> (Descritor: <b>Avaliação na Educação Infantil.</b>	Avaliação na e da Educação Infantil. Avaliação de Contexto. (Artigo, 2018)	Altino José Martins Filho; Joselma Salazar de Castro.	Universidade do Estado de Santa Catarina.
	Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. (Artigo, 2013)	Maria Malta Campos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
	Políticas de Avaliação Infantil e Avaliação. (Artigo, 2013)	Fúlvia Rosemberg.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
	Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. (Artigo, 2011)	Sharon Lynn Kagan.	Columbia University, EUA.
	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. (Artigo, 2001)	Fúlvia Rosemberg.	Fundação Carlos Chagas e PUC.
Scientific Electronic Library Online <b>(SciELO)</b> Descritor: <b>Qualidade na Educação Infantil.</b>	Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. (Artigo, 2018)	Sandra Zákia Sousa; Claudia Oliveira Pimenta.	Universidade de São Paulo. (USP)
	Considerações sobre qualidade na educação infantil. (Artigo, 2019)	Bianca Cristina Corrêa.	Universidade de São Paulo (USP)

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa realizada na CAPES e SciELO.

As leituras destas dissertações, teses e artigos foram importantes para construir o Estado da Arte sobre a temática e proporcionou-me elementos para a análise dos documentos elaborados pela UNESCO nos Encontros Internacionais de Educação.

Após este processo de análise de documentos da UNESCO, então, é plausível dizer que, conforme aponta Evangelista (2012),

[...] a idéia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2012, p. 1).

Ainda, para a autora, “documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa”

(EVANGELISTA, 2012, p. 3). Neste processo de pesquisa, entendemos que a análise de conjuntura é capaz de nos auxiliar a apontar diretrizes para compreender como o contexto histórico e a articulação entre “estrutura” e “conjuntura” são capazes de formular Políticas Educacionais:

A análise da conjuntura é uma mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. Nesse sentido não há análise de conjuntura neutra, desinteressada: ela pode ser objetiva mas estará sempre relacionada a uma determinada visão do sentido e do rumo dos acontecimentos.[...] Mas a análise da conjuntura é uma tarefa complexa, difícil e que exige não somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes e disponíveis de uma situação determinada, como exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações. (SOUZA, 1984, p.8)

Neste sentido, para pesquisar as políticas educacionais contemporâneas é imprescindível ponderar o que Neves (2004) disserta:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista. (NEVES, 2004, p. 1).

Analisar tais documentos exige, então, esforços exaustivos e Evangelista (2012, p. 10) define que

A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo genérico e irônico, que elas “mentem”. Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, 2012, p. 10).

Sendo assim, realizar as leituras e buscar entender a dinâmica do capitalismo mundial e brasileiro, assim como as implicações que produz no campo educacional, nos ajuda a compreender as peculiaridades que se processam nos chamados países em desenvolvimento – Cardoso (2013) o denomina como ideologia do desenvolvimento, teoria que sustenta nossa pesquisa:

A ideologia do desenvolvimento inculca tão profundamente o crescimento econômico como valor primeiro na sociedade que nesta sociedade se passa em geral a acreditar que este é "o" "seu" "destino" "promissor", sempre deslocado para o futuro. Uma ideologia é dominante quando é ela que define fundamentalmente o quadro dentro do qual o pensamento se move e as linhas mestras segundo as quais ele se move. Penso que a consequência imediatamente política de "o desenvolvimento" tornar-se ideologia dominante é restringir a crítica e a reflexão aos qualificativos do desenvolvimento: desenvolvimento "autônomo", desenvolvimento "nacional", desenvolvimento "de comunidade", desenvolvimento "sustentável", "novo" desenvolvimento etc (CARDOSO, 2013, p. 210).

Ainda mais, Cardoso (2013) descreve como a existência de uma doutrina em relação ao alcance do desenvolvimento pode “laçar” as nações periféricas do capitalismo:

A crença no mito do desenvolvimento desvia a reflexão crítica. Desvia-se da produção do conhecimento das relações essenciais para a organização e para a transformação desta sociedade, conhecimento esse que poderia vir a tornar-se uma contribuição relevante para as lutas pela transformação efetiva desta sociedade. **Sob a ideologia do desenvolvimento**, em lugar de centrar a discussão na natureza das relações sociais que constituem a sociedade, **a reflexão é deslocada para o que possa impelir "o desenvolvimento" e para o que possa dificultar ou impedir "o desenvolvimento"** (CARDOSO, 2013, p. 210, grifo nosso).

Outrossim, Mészáros (2008) escreve sobre a dominação ideológica no cenário internacional, destacando que,

Do outro lado, a dominação ideológica do capital no âmbito internacional foi fortemente sustentada pela *cultura da desigualdade substantiva*. Ela promoveu o mito auto-vantajoso das “nações histórico-mundiais”. – alguns países capitalisticamente poderosos que alcançaram a dominação sob determinadas circunstâncias históricas - à custa das nações menores supostamente destinadas à eterna subordinação aos países “histórico-mundiais”.[...] Desse modo, o

sistema de dominação e subordinação estrutural totalmente injustificável se justificava pela caricatura especulativa da bruta relação de forças contingentemente estabelecida, mas historicamente mutável, no postulado da permanência da desigualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2008, p. 123).

Considerando as exposições, a análise e a busca por evidências nos documentos, artigos, teses e dissertações exigiu elaborar um pensamento envolto de criticidade sobre um sistema capitalista, sendo que a ideologia do desenvolvimento exerce papel importante nas relações históricas entre países centrais e periféricos no tocante à Educação.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

A educação brasileira é marcada por uma trajetória de lutas na busca de garantias e permanência de direitos de qualidade e universalização, também pela forte influência de proposições de OMs.

Desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 até a composição da atual Base Nacional Comum Curricular de 2017 – BNCC (BRASIL, 2017), uma série de políticas educacionais embasadas em projetos, leis, decretos e emendas constitucionais subsidiaram a formação de currículos e políticas educacionais que foram implementadas nas Escolas e CMEIs de todo país.

A CF de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB); o Parecer CNE/CEB nº 7/2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica de 2013; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil de 2010 e a Lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE); são exemplos de como os governos brasileiros realizaram tentativas de indicação de recomendações, diretrizes e o direcionamento de ações pedagógicas nos ambientes escolares. Cada um destes documentos trouxe em suas entrelinhas objetivos e intencionalidades do momento histórico em que foram construídos.

Em breve retrospectiva, destaca-se que a Educação Infantil brasileira esteve, por muitos anos, caracterizada por uma visão assistencialista: ao aluno matriculado bastava apenas cuidados pessoais e de higiene, não havia preocupação alguma com atividades pedagógicas que proporcionassem o desenvolvimento da aprendizagem, tampouco houve preocupação com o espaço físico para receber as crianças. Seu

histórico, então, é marcado por determinações políticas significativas, as quais, muitas vezes, agiram como medidas paliativas:

No Brasil, a educação da infância surge como uma política assistencial associada ao processo civilizatório que teve por base as necessidades individuais e não coletivas, evidenciando as responsabilidades individuais e não a questão do direito social. A concepção de educação infantil como estratégia civilizatória e assistencial retira-a da universalidade inclusiva e acaba por conferir-lhe um papel de compensar carências, isto é, ela acaba sendo uma forma de agir sobre os efeitos da pobreza, mas não sobre suas causas (CAMPOS, 2013, p. 202).

Outro fator relevante era a ausência de exigência de estudos na área da educação aos professores que atuavam na Educação Infantil, como discutido no Caderno de Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: Estudos e Reflexões para Organização do Trabalho Pedagógico, de 2015; elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná:

No Brasil, durante muito tempo, para atuar na Educação Infantil não havia a exigência da formação inicial na área da educação, pois o olhar era voltado apenas para o cuidar e não para o educar [...]. O atendimento configurava-se, então, pelo viés assistencialista, e era tido como um direito apenas das crianças de mães trabalhadoras. Porém, com mudanças e transformações ocorridas ao longo do tempo, em todas as áreas, especialmente na área da educação, a legislação garantiu avanços significativos à população no que diz respeito à educação (PARANÁ, 2015, p. 15).

Com o avanço dos estudos sobre a infância, principalmente no campo da Psicologia, a maior preocupação com a criança oportunizou que a mesma não fosse mais vista apenas como um objeto e, sim, como um ser pensante e de direitos de aprendizagem. Neste sentido, Saveli e Samways afirmam que “o conceito de infância foi se construindo socialmente. À medida que esse conceito passa a existir, começa uma preocupação com a educação da criança” (SAVELI; SAMWAYS *apud* MEDEIROS; RODRIGUES, 2013, p. 3).

Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 apresentou a preocupação relativa com a “infância” e conceituou do seguinte modo a Educação Infantil:

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa (BRASIL, 2001, p. 10).

Portanto, atualmente, compreende-se que é no espaço escolar que acontecem as primeiras relações sociais de muitas crianças. Este local deve ser o ponto de encontro do saber, da aprendizagem e da convivência interpessoal; assim, para que isso ocorra de maneira concreta, são essenciais professores com formação específica na área da educação e espaços físicos adequados que possibilitem as relações de aprendizagem.

Neste contexto, a busca pela Qualidade da Educação é constante e define os objetivos a serem trabalhados nos mais diversos espaços escolares e acadêmicos, sendo também objeto de disputa por diversos setores da sociedade e OMs.

O conceito “Qualidade da Educação” tem sido, nas últimas décadas, um termo muito discutido por diversos autores e apresentado em inúmeros documentos nacionais e internacionais relacionados à Educação, assim como em discussões sobre Políticas Educacionais que estão intrinsecamente relacionadas à Políticas de Avaliação:

A discussão sobre políticas e gestão da educação tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática com várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais marcadamente influenciados por marcos regulatórios fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala nacional e mundial –, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas (DOURADO, 2007, p. 922).

Sendo assim, o panorama da Educação Infantil no Brasil reflete um misto incoerente de objetivos de políticas educacionais, dificultando a formalização de uma base sólida no que diz respeito à formação da categoria de “professores de Educação Infantil”, tal como na definição do desempenho de suas funções pedagógicas:

[...] a história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza descomprometida quanto à qualidade do atendimento (JÚNIOR, 1998, p. 202).

Portanto, a Educação Infantil merece destaque nos estudos das Políticas Educacionais, visto a atenção recebida pelos Governos e OMs que já enxergaram no desenvolvimento das crianças o potencial de formação de capital humano. Destarte, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – objeto de estudo da próxima seção, amparada na ideologia do desenvolvimento – aponta aspectos relevantes na estruturação de uma Educação formadora de capital humano.

## 2 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 Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), estabelecendo fortes relações com o fenômeno pertencente ao modelo econômico capitalista denominado “globalização”.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que, até o presente momento, tal abordagem nos ajuda a compreender as relações estabelecidas entre educação e a chamada globalização; também sobre os encadeamentos entre países centrais e periféricos envoltos à 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 – Roger Dale propôs tal conceito fundamentando-se em trabalhos recentes – à época – sobre a economia política internacional, sugerindo o capitalismo como agente principal nos sistemas educativos.

Neste íterim, o autor explicou que, para que a relação entre educação e globalização fosse efetivamente explicitada, haveria de ser necessário esclarecer o que seria a globalização, evidenciando sua natureza, assim como enunciando diretamente o que a educação significaria neste contexto e, ainda, como tal fenômeno poderia afetar propriamente a educação. Assim sendo, Dale (2004) define a globalização 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. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE, 2004, p. 436).

Nesta definição de globalização apresentada por Dale (2004), entendemos que a manutenção do sistema capitalista ocorre através das relações econômicas historicamente coercitivas.

Ademais, em outra obra de Dale estudada por Mainardes e Alferes (2014), o conceito de globalização é relacionado com a Educação, considerada a responsável pelas significativas mudanças nas políticas educacionais direcionadas aos países periféricos do sistema capitalista:

A globalização é um fenômeno político-econômico [...] que tem um impacto muito considerável sobre a educação, criando desafios e oportunidades novas e imprevisíveis. [...] 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).

Então, Mainardes e Alferes (2014) também enumeram impactos da relação já apontada por Roger Dale, a respeito do fenômeno Globalização e a Educação, que afeta os mecanismos pelos quais são produzidas as Políticas Educacionais através da AGEE e a chamada governação da Educação:

[...] 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 finalidades, pode ser visto como “a produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação” [...]. 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” [...], 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).

Na mesma perspectiva, de limitação das ações do Estado e a busca por uma governança que deva ser alcançada, Santos (2000, p. 23) afirmou 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 considera-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 os autores, é evidente que o fenômeno Globalização é parte fundamental da reestruturação e manutenção do sistema capitalista; e, ainda, seja através da AGEE fundamentada a ideia de que, para superar as crises apontadas como igual a todos, é necessário aceitar as recomendações sugeridas pelos países centrais aos países periféricos.

O processo de globalização é entendido, portanto, nesta proposta da AGEE como justificativa para decisões sobre as políticas educacionais em um sistema de hierarquia e de dominação ideológica, na qual os países centrais e desenvolvidos seriam os únicos capazes de apresentar propostas e oferecer ajuda aos países periféricos e pobres.

Neste viés de ajuda financeira à Educação, oferecida pelos países centrais aos periféricos, Sequeiros (2000) discute a questão de “Educar para a solidariedade”, ideia demasiadamente propagada durante a década de 1990 pelos Organismos Internacionais relacionados à Educação, perpetuando a convicção de que tais proposições só pretendiam o “bem” da humanidade, o “bem” dos jovens e a garantia de um futuro promissor. Logo, tais documentos atingiram certo consenso e os Projetos Educacionais da década obtiveram êxito, situação que evidencia o discurso utilizado de maneira adequada quanto à proposição dos objetivos determinados.

Assim sendo, 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)

Portanto, entendemos que o discurso apresentado no documento compõe as estratégias utilizadas pela GEE que, por sua vez, é resultado de um consenso entre os detentores do poder aquisitivo no sistema capitalista no que se refere 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 reconstróem 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”.

Ainda, 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. Outrossim, Souza (2016) também 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 evidente avanço do capitalismo em seu atual estágio de configuração.

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, 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 [...] já para o Banco Mundial, todos devem ter educação focada em habilidades básicas com formação extraescolar conforme o perfil do mercado e da sociedade [...]. 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 [...]. 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).

Neste ínterim, a partir de Souza (2016) inferimos que, para a AGEE, as políticas nacionais de educação devem ser orientadas por forças supranacionais; então, os impactos das influências externas são sentidos de uma maneira generalizada; isto é, há uma padronização de recomendações direcionadas pela globalização.

Ademais, Souza (2016) 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 destas instituições e, máximo no que diz respeito ao controle sobre as mesmas:

Para a teoria da AGEE, o que as organizações internacionais definidoras da agenda pontuam é: a) standardização 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 standardizados; 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 [...] 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).

Outrossim, 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 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 [...], 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, é evidente o papel do Estado para que tal 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 neste movimento, uma vez que

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 sobre os Organismos Multilaterais estipularem 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:

Logo, 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 estandardizado 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).

Neste sentido, compreendendo a ideia central da proposta da AGEE, é possível concluir que, à Educação, a adoção de Currículos com concepções que se aproximem desta Agenda, é uma etapa da padronização em nível nacional – como no caso brasileiro com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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 [...]. Contudo, há uma aproximação dos currículos mundo afora, de maneira que eles estão se tornando mais parecidos [...]. 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).

Nesta conjuntura, entendemos ser importante mencionar que o pesquisador de Políticas Educacionais não deve ignorar que

[...] é preciso 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).

Ademais, o pesquisador também deve 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 fundamentar com concretude esta Agenda, é primordial contextualizar 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 considerar que, historicamente, o Estado esteve em relações com organismos internacionais que orientavam à 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).

Nesta proposta, o conceito de Estado Mínimo, no que diz respeito à oferta dos direitos sociais evidenciou-se e se fortaleceu,

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).

Destarte, é possível afirmar sobre a dialética nas ações do Estado quando se constitui como mínimo no fomento à Educação, mas também máximo no controle em um processo de regulação e standardização de suas Políticas; assim como a Reforma do Estado agudizou a internacionalização de ações no campo educacional e o Estado passou a atuar diretamente como mediador das proposições internacionais. Entretanto, segundo Evangelista e Shiroma (2007), tal relação não é branda: as autoras sintetizaram a 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 [...]. 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. [...] “se um Estado-nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda” [...] – 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” [...], 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* (s.d.), 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).

Então, 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 ausências de ações do Estado às escolas:

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 [...] e que existem complexas interações entre a cultura do entorno das escolas e as próprias escolas. [...]. 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).

Deste modo, é crucial que,

Com relação às considerações sobre o Estado nas pesquisas de política educacional, [...] 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).

Portanto, estudar questões de Educação requer analisar contextos em perspectivas amplas, tanto no processo de formulação de Políticas Educacionais, quanto ao observar os resultados da implementação de tais políticas. Então, é notória a persuasão para o engendramento da AGEE em países periféricos como uma proposição dos países centrais.

Sendo assim, duas categorias são fulcrais para o estudo que estamos apresentando e que se constituem centrais para a reforma educacional proposta pela Agenda: Avaliação e Qualidade da Educação. Tais categorias são tratadas a partir uma visão gerencialista da educação, tal como de uma visão de Qualidade da Educação socialmente referenciada no texto, que segue em uma perspectiva de análise de conjuntura.

Ainda, na presente pesquisa, partimos do pressuposto de que, até o presente momento, esta abordagem nos ajuda a compreender as relações estabelecidas entre a educação e a chamada globalização; também entre países centrais e periféricos envoltos à 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.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO” E “AVALIAÇÃO”

#### 3.1 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 de 1988 reconheceu a Educação como direito fundamental e destacou o conceito de Qualidade da Educação quando determinou, em seu artigo 206, inciso VII, que o ensino fosse ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Ademais, a LDB nº 9.394/1996 também fez referência a esse direito quando, em seu artigo 3, parágrafo IX, enfatiza que o ensino seja ministrado com garantia de padrão de qualidade, sendo obrigação do Estado garanti-lo.

Assim, CF e a LDB afirmaram, no plano formal, o compromisso entre órgãos públicos e sociedade quanto aos direitos da criança sobre o 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, em seu volume 1, delinearam-se critérios que pudessem transpor as desigualdades regionais e permitissem que todas as relações de aprendizagem acontecessem em uma base nacional.

Isto posto, o documento fez 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 obra elaborada a pedido do Ministério da Educação e Cultura (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 [...]. 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 (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Em uma perspectiva internacional, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) a UNESCO 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. 10).

Ademais, a UNESCO ainda faz referência à Qualidade da 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:

[...] “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 (MORGADO, 2016, p. 138).

Em 2009, com a publicação dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil pelo MEC, elaborados sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB), da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação) e do Unicef (Fundo das Nações Unidas); o conceito de Qualidade da Educação é apresentado como um conceito polissêmico, pois

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).

Nesta perspectiva, apontando elementos para realização de um autodiagnóstico, de acordo com os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009), às ações para qualificação das práticas; evidencia-se 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).

O documento citado também realça que, por ser muito difícil definir o que é Qualidade da Educação, devem ser considerados aspectos sobre direitos humanos fundamentais reafirmados na CF de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990 (BRASIL, 1990):

[...] 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 (2009) relacionada diretamente aos professores:

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).

Assim, entendemos que, para definir o que é Qualidade da Educação, há uma série de fatores que devem ser considerados no que tange ao aluno, professor e as relações entre os mesmos e comunidade escolar.

Ademais, Soligo (2013, p. 3) faz uma revisão bibliográfica acerca desta 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. Logo, Gadotti (2013, p. 11) afirma que “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.”.

Além disso, o documento final da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2014 também define Qualidade da Educação como 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 PNE de 2014, em sua meta de número 7, aponta 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).

Neste sentido, 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 a concepção de infância, direito à educação, contexto histórico, relações intra e extraescolares. Ainda, 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).

Neste mesmo viés, Saul (2015) aponta:

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).

Ademais, um documento utilizado na semana pedagógica do primeiro semestre de 2016, pelos professores do Estado do Paraná, elaborado pela SEED, intitulado “A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições”, teve como base ideias fundamentadas em Dourado, Oliveira e Santos (2007), apontando condições extraescolares necessárias para que o termo Qualidade da Educação possa ser definido. Dentre tais condições, destacam-se:

[...] 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, os currículos, os projetos políticos pedagógicos, a formação de professores, a formação continuada e a vida social, política e cultural de todos os envolvidos e responsáveis por esse processo. Ademais,

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).

Compreende-se, portanto, que a Educação Infantil no Brasil, ao longo dos últimos anos, foi alvo de diversas mudanças conforme as necessidades políticas dos

diferentes governos e recomendações internacionais sobre a Qualidade da Educação e Avaliação, o que evidencia a intrínseca relação com a formação de uma Agenda Internacional para a Educação.

### 3.2 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 para debater assuntos relacionados à Educação. Nas últimas décadas, nota-se que houve um aumento significativo de estudos sobre a temática, um tema relevante e contemporâneo que ultrapassou a barreira da discussão da avaliação individual, pautada apenas no rendimento do aluno, à avaliação de todo um sistema educacional:

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 assumiu 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 – de acordo com o desenvolvimento da Psicologia e Pedagogia, por exemplo. Com a implementação de Políticas Educacionais como parte integrante da AGEE, a Avaliação na Educação Infantil foi revista para satisfazer as necessidades momentâneas do modelo de organização social.

Assim, sobre tal intencionalidade 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).

Portanto, relacionada a determinados projetos sociais, existem várias significações atribuídas à Avaliação para se considerar: avaliação do processo, formativa, somativa, diagnóstica, prognóstica, tradicional, mediadora, classificatória, de resultados, libertadora e outras. Logo, todas fazem referência aos processos de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento; entretanto, em uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, entendemos que é priorizada a Avaliação Externa, recomendada por Organismos Internacionais, de modo particular, a UNESCO.

Historicamente, as Políticas Educacionais, principalmente aquelas pautadas em Sistemas de Avaliação, utilizam os resultados – enfaticamente os negativos – para culpabilizar os professores e responsabilizá-los pelo fracasso da Qualidade da Educação pretendida; então, há o foco no suposto insucesso da prática pedagógica do professor. Assim, caso os índices não sejam alcançados, a responsabilidade do fracasso é repassada ao professor e, nunca, à má gestão e direcionamento das políticas educacionais: se um aluno não alcança um bom resultado no processo avaliativo repleto de falhas, o professor é indicado, nesta lógica, como o principal responsável pelo resultado. Neste ínterim, entendemos que tal relação desgastante é resultado de um dos objetivos da AGEE, conforme Souza (2016) ressalta e, ainda, 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).

Ainda mais, 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:

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).

Neste cenário, a educação brasileira trilha seus caminhos na busca de uma educação de qualidade, possuindo 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 consequentes 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).

Tal 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”. Neste 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).

Então, no Brasil, é evidente o papel do Estado como controlador e avaliador, já na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), quando foi instaurado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado sob inspiração dos princípios neoliberais. Sobre o assunto, Zanardini (2008, p. 108) sustenta que é “a partir da década de 1990 que a Avaliação no Brasil passa pelo processo de descentralização e recrudescer.” Ainda, o autor explica como a década de 1990 foi incisiva na tomada de decisões sobre a 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).

Portanto, a última década do século passado foi decisória para implementação de um Sistema de Avaliação no Brasil – assim como em outros 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. Logo,

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. 10).

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 para a educação são feitas, de acordo com a autora, 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).

Neste contexto, A UNESCO deixou de ser financiada pelos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1980, e passou a ser “braço direto” do Banco Mundial, direcionando seus projetos e ações para uma educação de mercado, a partir de 1990:

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. [...] 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, foi evidente esta atuação na privatização da educação, na modalidade Técnica e Profissional e nas reformas propostas ao Ensino Médio.

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. 10).

Ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) convergiram com a Política Educacional de referência nacional para a educação básica e, neste sentido, serviu como “pano de fundo” à implementação das Políticas de Avaliação:

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 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – 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, que teve sua primeira edição no ano de 2000, trouxe de modo incisivo os conceitos de qualidade e eficiência.

Em 2000, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação, 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 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).

Já 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 a Qualidade da Educação. Neste sentido, foram publicados diversos documentos direcionados pela OCDE, Banco Mundial e Laboratório Latino Americano UNESCO/OREAL sobre aprendizagem.

No início da década de 2020, acometida pela Pandemia de Covid-19, a oferta da Educação passa, 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 Banco Mundial, a venda de uma Educação digital em substituição ao sujeito profissional da Educação passou a ser uma realidade. A mercadorização está ocorrendo em passos largos e assustadores, visto 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” (EVANGELISTA; SOUZA; 2020).

Em tal cenário, considerar a Qualidade da Educação exige uma visão ampla de que a perspectiva gerencial adotada pelos Organismos Multilaterais e diversos governos no tocante à Educação, pois visa a formação de um exército de reserva desde a infância, justificando as recomendações direcionadas aos países periféricos:

Em outras palavras, 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, estabelece-se uma relação direta entre elevação de escolaridade – emprego – renda (CAMPOS, 2011, p. 11-12).

No tocante à Educação Infantil no Brasil, pautando-se na relação entre escolaridade-emprego-renda, a UNESCO evidencia a primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento do ser humano e aponta que os cuidados nesta fase da vida proporcionam o melhor investimento do país para o desenvolvimento de recursos humanos:

A primeira infância, definida como o período que vai desde o nascimento até os oito anos de idade, é um período de crescimento notável, com o desenvolvimento do cérebro em seu auge. Durante essa fase, as crianças são altamente influenciadas pelo ambiente e pelas pessoas que as cercam. Os cuidados e a educação na primeira infância é mais do que a preparação para a escola primária, pois visa ao desenvolvimento holístico das necessidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas de uma criança, a fim de construir uma base sólida e ampla para o bem-estar e a aprendizagem ao longo da vida. A educação infantil tem a possibilidade de nutrir futuros cidadãos capazes e responsáveis. Assim, os cuidados e a educação na primeira infância é um dos melhores investimentos que um país pode fazer para promover o desenvolvimento de recursos humanos, a igualdade e a coesão social, além de reduzir os custos de programas corretivos

posteriores. Para crianças desfavorecidas, a educação infantil desempenha um papel importante na compensação das desvantagens na família e no combate às desigualdades educacionais (UNESCO, 2021b).

Assim, tal OM, para assegurar o papel da Educação Infantil, atua na produção de currículos:

A UNESCO no Brasil tem publicado e disseminado vários instrumentos em gestão da educação infantil, e tem implementado currículos contextualizados com os desafios contemporâneos. Além disso, tem desenvolvido diretrizes e instrumentos para políticas de educação infantil nas redes de ensino (UNESCO, 2021b).

A revisão que Oliveira (2011) realiza em sua pesquisa também evidencia 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).

Portanto, a Educação Infantil torna-se efetivamente foco de disputa da Política Educacional, objeto num futuro próximo das Políticas de Avaliação e campo de articulações de uma Agenda Internacional de Educação.

#### 4 A UNESCO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA “FACE HUMANITÁRIA DO CAPITAL”

*“Se as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz.”*  
(UNESCO, 1945)

Para a elaboração da presente seção, nos baseamos no histórico produzido pelo próprio Organismo Multilateral – apresentado em sua página na internet – e em articulações de 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.

Conhecer a história da UNESCO implica em retomar que a Segunda Guerra Mundial findou-se em 1945, iniciada em 1939. Os países envolvidos, em especial os europeus (Alemanha, França, Itália, Reino Unido, Áustria), estavam com suas economias, populações e infra-estruturas arrasadas; ainda, duas superpotências (Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) despontavam no cenário da economia mundial. Assim, tal período pós-Guerra apresentou diversos países com economia e sociedade arruinados, precisando de ajuda econômica e social. Foi neste contexto de destruição e bipolaridade que surge a UNESCO.

A UNESCO é uma agência da ONU (Organização das Nações Unidas), fundada em 16 de novembro de 1945, em Londres, com sede atual em Paris; tem, como objetivo proclamado, 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 9 países associados – na anunciada busca por soluções para os problemas que desafiam as sociedades.

Para cumprir a missão de erigir na mente dos homens os baluartes da paz, a UNESCO se esforça em estabelecer as bases intelectuais e morais da reconciliação entre as partes em conflito. Uma vez terminado o conflito, a UNESCO tem a tarefa de consolidar a paz, buscar os consensos e ajudar a construir as instituições adequadas que farão renascer a nova cidadania (UNESCO, 1998, p. 13).

Assim, a UNESCO é um Organismo Multilateral com atuação intensa e expressiva em ações relacionadas à criança. Sua atuação deve ser estudada

cuidadosamente na tentativa de compreensão das possíveis relações existentes entre suas recomendações e concepções e a construção da Política Educacional para a Educação Infantil no Brasil.

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<sup>2</sup>, 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:

A vinda da Organização para o país se insere no contexto de descentralização da execução de suas atividades, umas 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 como 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:

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).

---

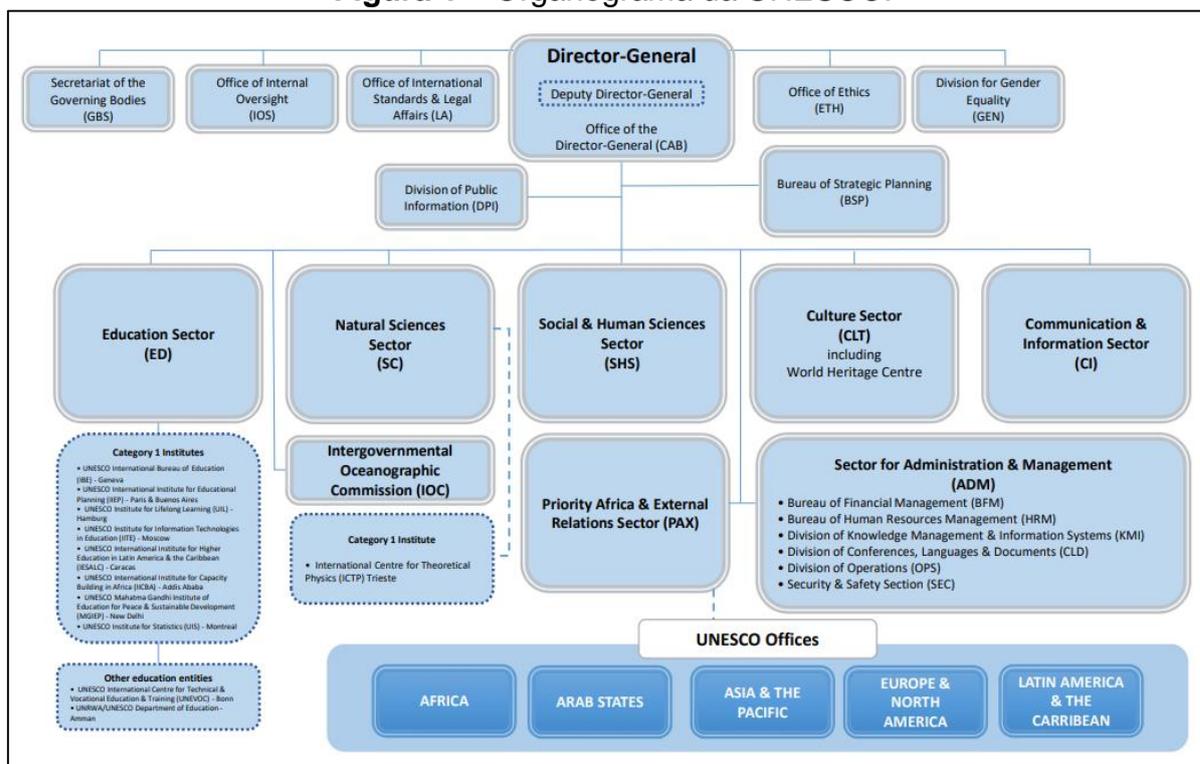
<sup>2</sup> A vinda da UNESCO para o Brasil aconteceu em um momento histórico marcado pela Ditadura Militar no Brasil. O país enfrentava duras imposições do sistema e para amenizar a situação a “face humanitária” deste Organismo Multilateral foi grande aliada.

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:

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 encarregado 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. Os temas incluem cidadania global e desenvolvimento sustentável, direitos humanos e igualdade de gênero, saúde e HIV e AIDS, bem como desenvolvimento de habilidades técnicas e vocacionais (UNESCO, 2021a).

A Agência conta com uma rede mundial bastante ampla e diversificada, tendo em vista, de acordo com as informações veiculadas no site, a assistência à Educação, Ciência e Cultura conforme mostra o organograma que segue, na Figura 1:

Figura 1 – Organograma da UNESCO.



Fonte: UNESCO (2021c).

Oliveira (2011) sintetizou informações referentes ao organograma, apresentado na Figura 1, da seguinte forma:

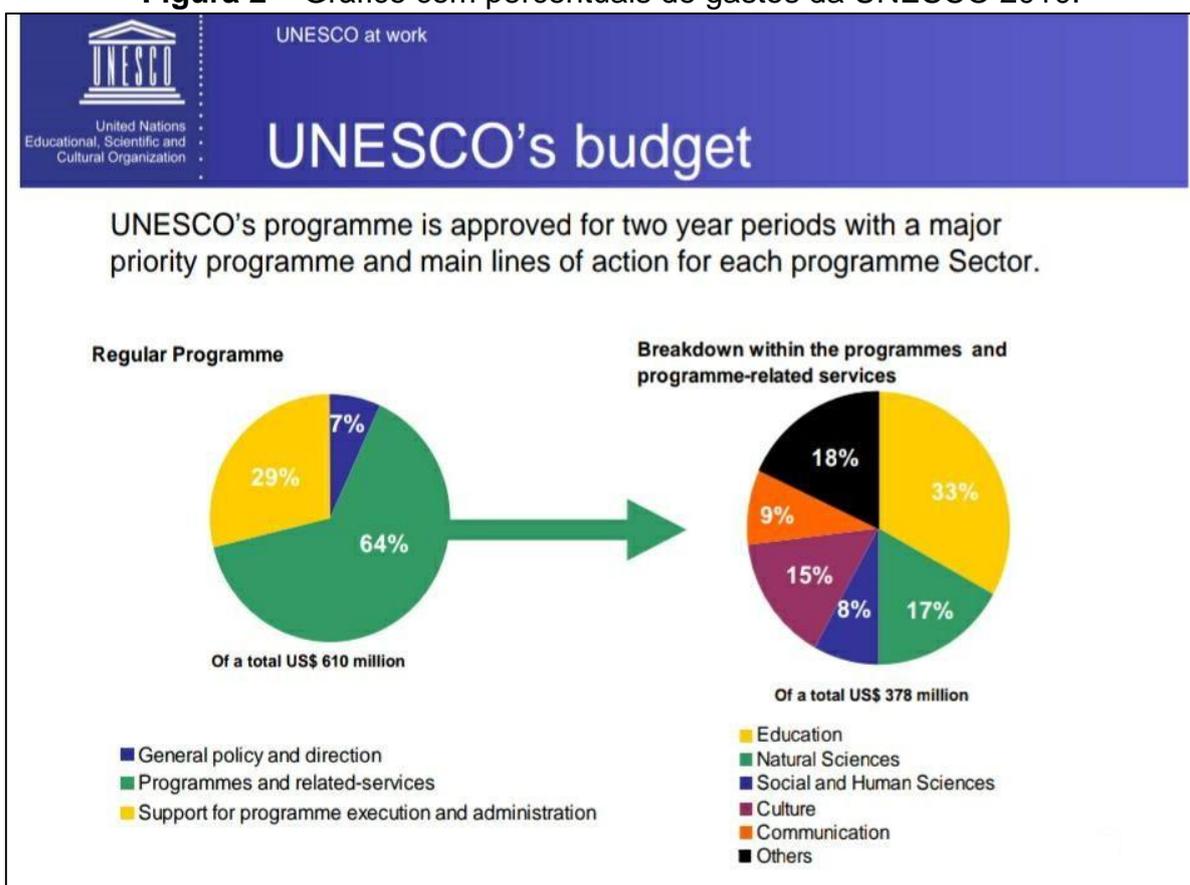
Além da Conferência, que é seu órgão supremo, a UNESCO é composta pelos seguintes órgãos: o Conselho Executivo, que se incumbem de garantir a execução dos projetos adotados pela Conferência Geral, o Secretariado que elabora as propostas, formula o projeto e prepara o orçamento bienal dos programas aprovados pela Conferência e pelo Conselho Executivo e as Comissões Nacionais da UNESCO, uma rede singular dentro da entidade que funciona como vínculo entre a sociedade dos países atendidos e a Organização (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

A escolha da UNESCO para esta pesquisa justifica-se pelo fato de que chegamos à conclusão – por meio de estudos sobre Educação e, em especial, sobre a Educação Infantil – de que a agência apoia financeiramente projetos da educação de crianças do Brasil e diversos países da América Latina, além de participar efetivamente da construção e direcionamento de diversos documentos e relatórios sobre as ações adotadas nesta área.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Como exemplos de ações da UNESCO no Brasil, citamos a agenda social com apoio aos Programas Fome Zero, Bolsa Família, Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e Auxílio Alimentação, iniciada

Os programas da Unesco são aprovados por períodos de dois anos, com um grande programa prioritário e linhas de ação para cada setor. Assim, na Figura 2 segue um gráfico de 2010, que representa como a UNESCO investiu a maior porcentagem de seus gastos em Educação:

**Figura 2** – Gráfico com percentuais de gastos da UNESCO 2010.



Fonte: UNESCO (2021) <sup>4</sup>.

Assim, os dados mostram que mais de 50% do orçamento geral da UNESCO, em 2010, foi direcionado à Programas e Serviços; destes, 33% – maior porcentagem do gráfico da direita – foi destinado para programas relacionados à Educação, 18% para programas diversos, 17% para programas relacionados às Ciências Naturais, 15% à Cultura, 9% à Comunicação e, por fim, 8% às Ciências Sociais e Humanas.

em 2003, com a finalidade de reduzir a pobreza e aumentar os índices de acesso à educação. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/acesso\\_informacao/internacional/unesco/Anos%20anteriores/UNESCO%20-%20Projeto%20914BRZ3002.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/acesso_informacao/internacional/unesco/Anos%20anteriores/UNESCO%20-%20Projeto%20914BRZ3002.pdf). Acesso em: 8 mar. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BPI/pdf/Unesco\\_General\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BPI/pdf/Unesco_General_en.pdf). Acesso em: 21 jul. 2021.

Logo, o maior investimento em Educação pode justificar que, para este OM, a Educação é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária e, por tal motivo, invista em projetos educacionais por todo o mundo.

A educação é a chave para o desenvolvimento de indivíduos, famílias, comunidades e sociedades. Ela fornece às pessoas os conhecimentos e as habilidades que aumentam sua produtividade e as torna menos vulneráveis a riscos. Estima-se que, em média, cada ano de escolarização poderia aumentar a remuneração salarial em 10%. Contudo, entre os jovens, a chance de ficar fora da escola aumenta em quatro vezes quando se trata de crianças, e em duas vezes quando adolescentes. A base de dados do UNESCO-UIS mostra que, no ano 2000, havia 185,5 milhões de estudantes fora da escola com idade escolar no nível da educação secundária (entre 15 e 17 anos). Em 2015, este número diminuiu para 141 milhões (UNESCO, 2021b).

No Brasil, a UNESCO atua em diversas frentes no tocante à educação profissional, assistência técnica em análises de políticas de educação e na elaboração de planos nacionais de desenvolvimento do setor; bem como em mobilizações para o apoio de prioridades nacionais de educação, como reforma curricular, políticas para docentes e educação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Ressalta-se, então, seu significativo papel na implementação da Reforma do Ensino Médio, desde 1997.

Por meio do desenvolvimento de pesquisas e estudos, a UNESCO fornece subsídios para a formulação de políticas públicas e, assim, colabora para o avanço nos índices e na qualidade da educação, da aprendizagem e da alfabetização, no âmbito formal, informal e não formal, contribuindo para a aprendizagem ao longo da vida. Por intermédio de um permanente diálogo com o poder público, com as universidades e demais instituições de ensino e pesquisa, a UNESCO no Brasil tem procurado incentivar a formação de professores, a mobilidade, qualidade, mudanças e inovações que se tornaram inadiáveis em face dos desafios atuais que surgem na sociedade do conhecimento (UNESCO, 2021b).

Então, para que ocorra, o Organismo Internacional

[...] articula redes internacionais e regionais de informação e de conhecimentos (Cátedras UNESCO/Redes UNITWIN); reúne dirigentes e pesquisadores; promove estudos e reflexões; incentiva o intercâmbio entre os países e as instituições; apoia programas inovadores da educação superior do poder público, de universidades, instituições privadas e entidades da sociedade civil; e procura colocar à disposição das universidades e outras instituições informações e

documentos de referência considerados indispensáveis ao processo de mudança e renovação da educação superior. (UNESCO, 2021b).

Ademais, analisar os documentos da Unesco sobre Educação Infantil não é tarefa simples, uma vez que a “face humanitária” deste OM dificulta a interpretação e produção de críticas:

Observe-se que é a própria UNESCO que se define como “[...] um fórum central destinado à articulação dos temas éticos normativos e intelectuais do mundo contemporâneo”. Para realizar tal propósito, atua “[...] fortalecendo o intercâmbio multidisciplinar e o entendimento mútuo, enquanto trabalha para alcançar consenso universal quanto a esses temas, por meio do estabelecimento de objetivos e da mobilização da opinião pública [...]” [...]. Desde sua origem, afirma se preocupar com uma concepção mais humanitária e atuar na perspectiva da democratização dos conhecimentos produzidos historicamente (NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 69).

Portanto, o aspecto humanitário está presente nas recomendações da UNESCO para a Educação Infantil.

Também, Vieira (2006, p. 101) observou que na “década de 1990 [...] a educação da infância devia basear-se na pré-escola e na perspectiva da aprendizagem escolar”, já na década de 2000, com a publicação da Declaração de Dakar (2001), “Outro aspecto apresentado nessa declaração é que o foco agora não é só o cognitivo, mas a atenção à saúde e à sobrevivência da criança, sobretudo as desfavorecidas economicamente, uma vez que o objetivo é reduzir a pobreza infantil (VIEIRA, 2006, p. 105).

Ainda mais, há de se considerar que os documentos mundiais publicados pela UNESCO e OCDE na década de 2000 relacionavam educação e cuidado como algo comum e a sigla ECPI (Educação e Cuidado na Primeira Infância) está presente na maioria de suas publicações:

O estudo publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [...] considera que a expressão – educação e cuidado na primeira infância (ECPI) – inclui todas as modalidades que garantem a educação e cuidado das crianças antes da idade da escolaridade obrigatória, independentemente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo do programa. Tal estudo pressupõe que “educação e cuidado” são conceitos inseparáveis, e que devem ser necessariamente levados em consideração nos serviços destinados às crianças. Entretanto, mostra que mesmo nos países

participantes da OCDE há o emprego de terminologias diferentes, como “jardim de infância”, ou “educação pré-escolar”. Na prática, observam-se abordagens incoerentes dos serviços, uma vez que, em certas estruturas ditas de “cuidado”, existem possibilidades de ensino e em outras que seriam ditas educativas o que, na verdade, é oferecido é o cuidado às crianças. Nesta perspectiva, o resultado da divergência de terminologia é a desarticulação entre política e prestação de serviço (BARBA; MARTINEZ; CARRASCO, 2003, p. 141).

Assim, a inconsistência de entendimento do que é “cuidado” e “educação” provoca certo tumulto no campo da Educação Infantil e fragiliza as políticas educacionais relacionadas a tal etapa da educação básica, o que a caracteriza como assistencialista, de acordo com Barba, Martinez e Carrasco (2003):

Como alternativa, o estudo da OCDE [...] propõe que a expressão “educação e cuidado na primeira infância” indique uma abordagem integrada e coerente, tanto da política quanto da prestação de serviços, e que inclua a criança e seus pais, independentemente do status profissional ou socioeconômico. (BARBA; MARTINEZ; CARRASCO, 2003, p. 142).

Educação e cuidado na primeira infância são temáticas difíceis de discutir, pois a questão relacionada com deixar a criança no ambiente escolar para que a família trabalhe, está enraizada nas culturas mundo afora; as recomendações dos Organismos Internacionais reforçam tal ideário:

Assim a educação e cuidado na primeira infância passam a ser vistos na maioria dos países da OCDE como complementares aos cuidados da família, e não como substitutos. A grande contribuição dos serviços de educação infantil é a de oferecer a possibilidade de apoio social e ponto de encontro entre família e sociedade. De acordo com este referencial, existe a concepção de que a educação na primeira infância deve preparar a criança para ser bem sucedida em sua escolaridade, vida profissional e em sociedade. Nos países em que esta visão é difundida, são destinadas verbas às famílias consideradas de risco com o objetivo de que as crianças sejam estimuladas a se tornarem autônomas e sejam diminuídos gastos com assistência social, delinqüência e outros problemas sociais (BARBA; MARTINEZ; CARRASCO, 2003, p. 142).

Morgado (2016) mostrou em sua pesquisa que tais cuidados na primeira infância estão relacionados a compreensão de que investir em uma criança pode assegurar o desenvolvimento econômico do país:

[...] a ênfase sobre as discussões acerca da qualidade de vida na infância é objeto de produção documental que se intensificou a partir da década de 1990; posteriormente, há uma vinculação da ideia de que o desenvolvimento infantil, ou o investimento no retorno futuro das crianças, pode ser um aspecto a ser considerado para a seguridade econômica do capitalismo; há um vínculo entre as proposituras elaboradas no âmbito das agências sociais que cumpre dispositivos econômicos, assumidos entre os países e as agências de fomento (MORGADO, 2016, p. 148).

Ainda, em sua publicação intitulada “Prioridades y estratégias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial” (1995), o Banco Mundial também explicitou que investir na Educação Infantil gera um ciclo de acontecimentos bem sucedidos na sociedade, justificando novamente a formação do capital humano. A criança que recebe uma boa formação, então, evitaria gastos futuros com saúde e educação:

O desenvolvimento inicial da criança (DIC) é um poderoso investimento no futuro, tanto em termos sociais quanto econômicos. Estimular o desenvolvimento das crianças e ajudá-las a realizar todo o seu potencial beneficia não só as crianças e sua família, mas também a sociedade e toda a comunidade global. As crianças bem desenvolvidas se tornam adultos bem sucedidos e produtivos, que são mais capazes de contribuir para a economia do país e instigar um ciclo de efeitos positivos, ao se tornarem pais (e avós) da próxima geração (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 59).

Sobre a Educação Infantil no Brasil, a UNESCO evidencia a primeira infância como etapa fundamental para o desenvolvimento do ser humano; também aponta que os cuidados nesta fase da vida proporcionam o melhor investimento do país para o desenvolvimento de recursos humanos; e para assegurar tal papel na Educação Infantil, atua na produção de currículos:

A UNESCO no Brasil tem publicado e disseminado vários instrumentos em gestão da educação infantil, e tem implementado currículos contextualizados com os desafios contemporâneos. Além disso, tem desenvolvido diretrizes e instrumentos para políticas de educação infantil nas redes de ensino (UNESCO, 2021b).

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 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).

De todos os eventos em que a UNESCO esteve envolvida, consideramos como centrais para o alcance da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação três Encontros Internacionais, os quais trataremos na seção que segue. Destacamos ainda que o documento produzido durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem (1990), é o maior em páginas escritas e o que norteia todos os demais produzidos nos Encontros seguintes, e por tal razão, o mais citado no texto que segue.

## 5 OS TRÊS ENCONTROS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO E OS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Como procuramos apresentar na presente seção, a educação brasileira é historicamente pautada por diretrizes internacionais, de modo incisivo a partir da década de 1990, até o presente momento.

O compartilhamento de uma agenda educacional entre países e OM gerou o fenômeno da universalização e da homogeneização de políticas educacionais, dos anos de 1990 para cá, principalmente nos países periféricos. O discurso hegemônico de OM associado aos interesses dos Estados é difundido via mídia, intelectuais, meio acadêmico, organizações não governamentais, entre outras formas. Por esses meios, pretende-se produzir consenso em torno de diretrizes, supondo-se sua implementação segundo as condições de cada Estado. Destaque-se que não se trata de uma mera adesão, mas de uma articulação entre interesses capitalistas, a despeito das posições diferentes ocupadas na divisão internacional do trabalho (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 187).

A respeito de tal articulação de interesses políticos internacionais, o documento “A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997”, publicado em 1998 pelo Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, em Santiago, difunde o ideário de que

A educação, como tem proposta reiteradamente a UNESCO, deve ser para todos e ao longo de toda a vida. Somente com enfoque poder-se-ia evitar a exclusão, ao proporcionar a todos os cidadãos a oportunidade de adquirir os conhecimentos e as habilidades para incorporar-se plenamente à vida cultural, econômica e política dos países. Incluir aos excluídos e alcançar aos inalcançáveis: o desafio da generalização do ensino consiste em proporcionar uma educação de qualidade para todos, ao longo de toda a vida, especialmente para os grupos mais vulneráveis, de forma que garanta a igualdade de oportunidade e evite a discriminação social (UNESCO, 1998, p. 7).

Logo, decorre das recomendações da UNESCO a ideia de que a “educação para todos” pode salvar vidas, evitando a exclusão social e, assim, todos teriam as mesmas oportunidades no mercado de trabalho.

No documento “A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997”, estava evidente o papel da UNESCO em programas que desenvolvia, suas

declarações e recomendações para a Educação em Cúpulas e Conferências Internacionais da década de 1990:

A partir de 1990 ocorreram importantes eventos de caráter político nos quais a UNESCO tem sempre participado. Foram realizadas duas importantes cúpulas mundiais, uma sobre a infância e outra sobre desenvolvimento social, quatro conferências mundiais sobre: meio ambiente e desenvolvimento, direitos humanos, população e desenvolvimento e sobre a mulher. No âmbito regional ocorreram sete Cúpulas Ibero-americanas e uma Cúpula Hemisférica. Mais três conferências mundiais sobre educação para todos e uma sobre necessidades especiais sendo a UNESCO a promotora. Em temas mais específicos, registram-se conferências internacionais sobre educação de adultos e as organizadas periodicamente pelo Escritório Internacional de Educação da UNESCO. Também foram promovidas duas conferências regionais preparatórias: uma para preparação da Conferência de Educação de Adultos e outra sobre políticas e estratégias para a transformação da educação superior, ambas no interior da UNESCO. Na região também se realizaram reuniões para o acompanhamento da Cúpula Mundial da Infância (UNESCO, 1998, p. 17).

Nestes eventos, a Educação foi discutida como agente fundamental, capaz de

Promover a desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, a redução das desigualdades e aumento da coesão social. Fomentar e concretizar relações estáveis e harmônicas entre as comunidades e promover a compreensão mútua, tolerância, democracia e a paz (UNESCO, 1998, p. 17).

Assim, para que ocorresse, seria necessário

[...] que a educação tenha verdadeira relevância é pré requisito a implementação de mudanças substanciais, o que é expressado no conjunto de recomendações e compromissos acordados pelas mais altas autoridades políticas e técnicas da comunidade mundial (UNESCO, 1998, p. 17).

Encontra-se, então, o discurso de que para a Educação ter bons resultados era necessário promover reformas educacionais.

Assim, a proposta dos encontros realizados na década de 1990 foi a de “educação para todos ao longo da vida” e, para que isso ocorresse, foram estabelecidos, pelas autoridades presentes nos encontros mencionados, sete acordos, compromissos tais que estão sempre presentes na agenda da UNESCO:

1- Acesso universal à educação e superação do analfabetismo. 2- Educação de qualidade com equidade para todos ao longo da vida. 3- A educação como tarefa de todos. 4- A educação, direito humano fundamental para construir uma cultura de a paz, tolerância e democracia. 5- A educação para todos contribui para o desenvolvimento sustentável. 6- Melhor e maior investimento de recursos na educação. 7- Uso de meios de comunicação social e de novas tecnologias de informação na educação (UNESCO, 1998, p. 18).

Neste mesmo documento, em seu anexo número dois, há uma relação em ordem cronológica das Cúpulas e Conferências Mundiais e Regionais, que permite a observação de como a UNESCO atuou significativamente na década de 1990:

**Quadro 3 – Cúpulas e Conferências Mundiais e Regionais década 1990.**

<b>Cúpulas Mundiais</b>	Cúpula Mundial em favor da Infância, Nações Unidas	Nova York, 29-30 de setembro de 1990
	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social	Copenhague, Dinamarca, 6 a 12 de março de 1995
<b>Cúpulas Hemisféricas</b>	Primera Cúpula Hemisférica das Américas	Miami, 1994
<b>Cúpulas Ibero Americanas</b>		Guadalajara, 1991
		Madri, 1992
		Salvador, 1993
		Cartagena de Índias, 1994
		San Carlos de Bariloche, 1995
		Santiago, Viña del Mar, 1996
		Ilha Margarita, 1997
<b>Conferências Mundiais</b>	Meio Ambiente e Desenvolvimento	Rio de Janeiro, 1992
	Direitos Humanos	Viena, 1993
	População e desenvolvimento	Cairo, 1994
	Mujer	Beijing, 1995
<b>Conferências Mundiais sobre Educação</b>	Educação para Todos	Jomtien, 1990
	Reunião de Educação para Todos dos Nove países de Desenvolvimento mais Povoados	Nova Deli, 1993
	Reunião do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos para a Revisão de Meia Década de Educação para Todos	16-19 de junho de 1996, Amman, Jordania
	Sobre Necessidades Especiais	Salamanca, Espanha, 1994
<b>Conferências Internacionais para a Educação</b>	Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional de Educação de Adultos	Brasília, Brasil, janeiro 1997
	Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a transformação da Educação Superior	Havana, Cuba, 1996
<b>Reuniões Americanas de Seguimento da Cúpula</b>	Segunda Reunião Americana sobre Infância e Política Social,	5-6 de abril de 1994, Santa Fé de Bogotá, Colômbia

<b>Mundial em favor da Infância:</b>	Agenda 2000: Agora os Crianças Compromisso de Nariño	
--------------------------------------	---	--

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, com fonte no documento elaborado pela UNESCO: “A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997” (1998, p.121).

Planejando uma educação para um novo milênio, tivemos então, a partir da década de 1990, mobilizados pelo grandes Organismos Multilaterais, três grandes encontros relacionados à Educação: a Conferência Mundial sobre Educação para todos (Jomtien, 1990); a Cúpula Mundial de Educação (DAKAR, 2000); e o Fórum Mundial de Educação 2015 (Incheon, 2015). Tais encontros “provocaram e continuam provocando um conjunto de mudanças no sistema educacional dos países do capitalismo periférico.” (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ, 2009, p. 176).

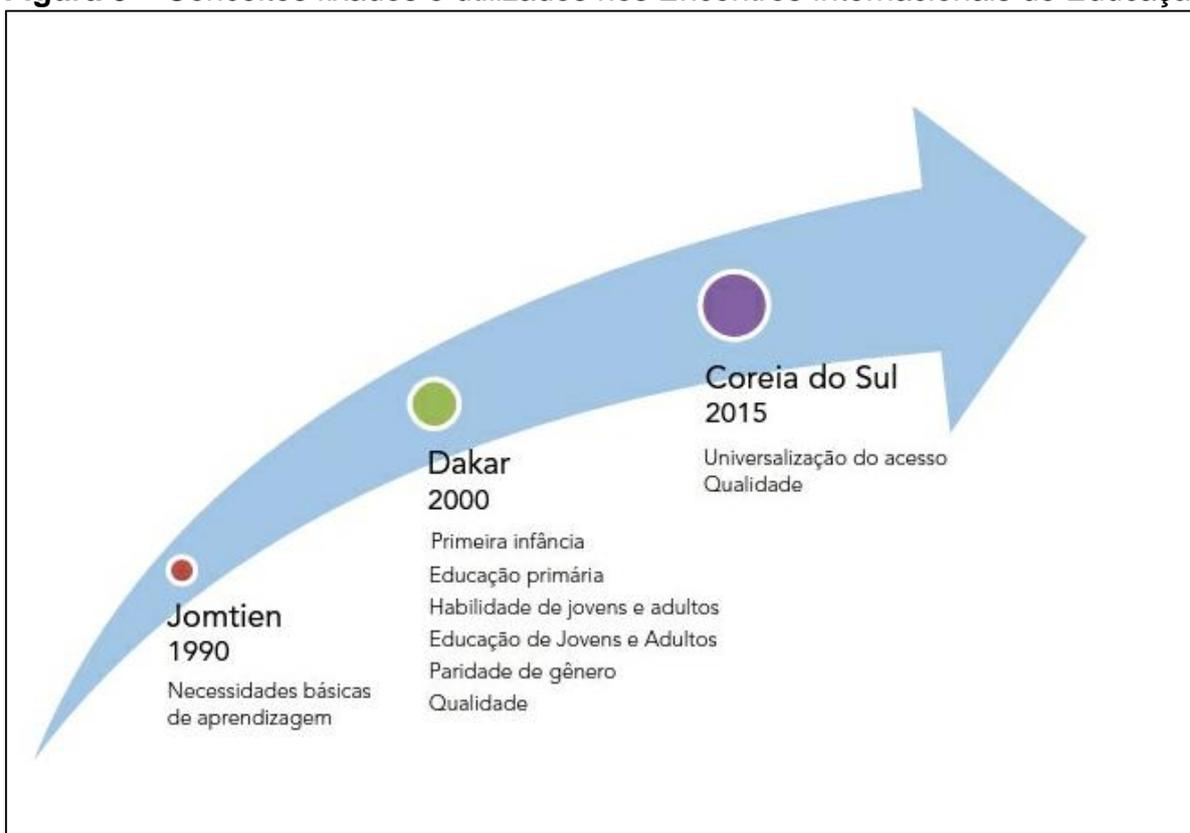
Assim, os encontros, ao nosso entendimento, compõem o movimento elaboração de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, sustentando o que Libâneo (2014) já afirmou:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países (LIBÂNEO, 2014, p. 3).

Então, evidenciamos como tais Encontros Internacionais sobre Educação apresentaram os conceitos “Qualidade da Educação” e “Avaliação”.

A Figura 3, extraída do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, publicado pelo MEC em 2014 (BRASIL, 2014c), mostra os conceitos fixados e utilizados nestes encontros que fundamentaram as diretrizes educacionais internacionais das últimas décadas e firmam as próximas:

**Figura 3** – Conceitos fixados e utilizados nos Encontros Internacionais de Educação.



**Fonte:** Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014c, p. 9).

Ainda, o Quadro 4, em sequência, apresenta de modo resumido as metas estabelecidas nos Encontros:

**Quadro 4** – Conferências Mundiais de Educação para Todos – Metas em Jomtien (1990-2000), Dakar (2000-2015) e Incheon (2016-2030).

<b>JOMTIEN 1990-2000</b>	<b>DAKAR 2000-2015</b>	<b>INCHEON 2016-2030</b>
1 - Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;	1- Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;	1 - Garantir que todas as meninas e meninos complete, de forma equitativa e de qualidade, o ensino primário e secundário com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
2 - Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;	2- Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as crianças em situações difíceis e crianças pertencentes à minoria étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la;	2 - Garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar;
3 - Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem	3- Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam	3 - Garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres e os homens a preços acessíveis e

convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;	satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida;	qualidade no ensino técnico, profissional e ensino superior, incluindo o ensino universitário;
4 - Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;	4 - Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos;	4 – Aumentar a proporção de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo aquelas técnicas e vocacionais para empregabilidade, trabalho decente e empreendedorismo e garantir que todos os jovens e uma proporção dos adultos, tanto homens quanto mulheres, alcancem letramento e numeracia;
5 - Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;	5 - Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e até 2015 atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la;	5 - Eliminar disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis;
6 - Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.	6 - Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.	6 - Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

**Fonte:** Quadro elaborado por Souza e Kerbauy (2018, p. 678).

Nos interessa, portanto, mesmo sendo fixados outros conceitos, mostrar como as categorias “Qualidade da Educação” e “Avaliação” foram tratadas nos documentos

produzidos nestes Encontros, com a finalidade de contribuir com uma Agenda Globalmente Estruturada.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT) é um documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990.

Já no início da Declaração de 1990, o conceito “Qualidade da Educação” esteve entrelaçado ao conceito de “Qualidade da Aprendizagem” e apareceu como premissa para que a educação básica se tornasse equitativa.

O intuito proclamado deste Encontro foi buscar caminhos para os principais objetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos relacionados à educação, promulgada em 1948:

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, p. 4).

Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos anunciou que a educação deveria ser prioridade para todas as crianças, jovens e adultos, sendo necessário “universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 3).

No preâmbulo do documento produzido em Jomtien, a UNESCO reconhece que “em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2). Assim, são elencados dados de países do mundo inteiro que mostraram que, apesar dos inúmeros esforços para assegurar a todos o direito à educação, “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” (UNESCO, 1990, p. 2).

Portanto, evidencia a relação entre qualidade de vida e Qualidade da Educação, isto é, só seria possível alcançar uma educação de qualidade caso as condições de qualidade de vida das pessoas fossem proporcionadas pela solidariedade entre os países de governos públicos, entidades privadas e voluntários.

Diante de supostos empecilhos que antecederam a década de 1990, o discurso, no encontro de Jomtien, tomou a educação como uma necessidade básica para o desenvolvimento das sociedades e traçou objetivos que indicavam que todas as pessoas deveriam ter condições de igual acesso (equidade) à educação, tal como deveriam ser capazes de contribuir com o progresso da humanidade:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. 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, p. 1).

A década de 1990 seria, então, para a UNESCO e os interesses que representava, a promessa de um século cheio de esperanças e possibilidades, no qual mulher teria seus direitos garantidos com maior notoriedade; as nações teriam melhor cooperação entre si e o volume de informações científicas seriam importantes para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas, por exemplo (UNESCO, 1990, p. 1).

A Declaração produzida no encontro de Jomtien salientou que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1990, p. 2); isto é, cada país e cultura teria possibilidades para suprir as necessidades básicas, tal como a educação básica deveria ser a ponte para uma educação mais avançada e capacitada, garantindo sua eficácia, na qual o aluno tivesse acesso aos conhecimentos “que incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender” (UNESCO, 1990, p. 2).

Ainda, o documento de Jomtien evidenciou a relação entre qualidade de vida e educação, quando enfatizou a necessidade de utilizar instrumentos de aprendizagem e conteúdos específicos:

[...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 2).

Os países, então, comprometeram-se em “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, p. 3), enfatizando que:

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 3).

A educação de qualidade neste documento esteve intimamente relacionada à qualidade de vida, indicando a necessidade de bem-estar físico e material para que ela aconteça; ainda, é na modalidade da Educação Infantil que se encontram as pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia – necessidades básicas da educação. Assim, “a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado” (UNESCO, 1990, p. 5).

Para a UNESCO (1990), a educação básica de qualidade foi relacionada às condições materiais de desenvolvimento, articulada ao uso de tecnologias, ou seja, quanto melhores fossem os recursos materiais envolvidos no processo, melhor seria a aprendizagem:

26. A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não forem amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e

treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles (UNESCO, 1990, p. 12).

Sendo assim, a sugestão para uma “educação para todos” ocorresse, “todos” deveriam participar efetivamente da construção da educação básica, frisando que a responsabilidade deste processo seria da sociedade, fortalecendo o ingresso do privado em setores públicos:

11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multi-setoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (UNESCO, 1990, p. 9).

No que diz respeito às propostas do documento para alcançar a educação de qualidade, a Declaração de 1990 valorizou o fortalecimento das capacidades nacionais:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (UNESCO, 1990, p. 5).

Ainda, o incentivo para que o projeto de “Educação para Todos” acontecesse se fortaleceu quando o documento propôs um plano de ação:

28. Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família e as organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e

organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário (UNESCO, 1990, p.13)

Este Plano de Ação seria desenvolvido a longo prazo e contaria com a ajuda de vários parceiros internacionais envolvidos na busca de uma educação de qualidade para todos:

44. Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países, é, obviamente, um empreendimento a longo prazo. Este Plano de Ação provê diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, copatrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. **Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais** (UNESCO, 1990, p. 17, grifo nosso).

Neste sentido, para a efetivação de tal plano de ação toda ajuda seria bem-vinda; ademais, o documento trouxe em seu texto que a ajuda deveria ser oferecida pelos Organismos Internacionais, assim como ser solicitada pelos países necessitados de apoio:

Cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades

básicas de aprendizagem de suas populações. Deve intentar, também, ajudar países a corrigir suas desigualdades internas quanto às oportunidades de educação. Tendo em vista que dois terços dos adultos analfabetos e das crianças que não vão à escola são mulheres, será necessário priorizar a melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças (UNESCO, 1990, p. 10).

Ainda mais,

43. Apoio internacional deve ser proporcionado, quando solicitado, aos países desejosos de desenvolver as capacidades nacionais necessárias ao planejamento e administração dos programas e serviços de educação básica (ver seção 1.4). Cabe a cada nação, em particular, a responsabilidade capital pela elaboração e administração dos programas de provisão das necessidades de aprendizagem de toda a população. A cooperação internacional pode traduzir-se também em capacitação e desenvolvimento institucional para a coleta, análise e pesquisa de dados, inovações tecnológicas e metodológicas educacionais. Sistemas informáticos e outros métodos modernos de gerenciamento poderiam também ser introduzidos, com ênfase nos níveis inferior e médio de administração. Essas capacidades serão ainda mais necessárias como **apoio à melhoria da qualidade da educação fundamental** e à introdução de programas extra-escolares inovadores. Além do apoio direto a países e instituições, a cooperação internacional pode também ser proveitosamente canalizada para atividades conjuntas - intercâmbio de programas de pesquisa, capacitação e informação - conduzidas por entidades internacionais, regionais e bilaterais. De fato, atividades de capacitação e informação devem ser baseadas e apoiadas, aperfeiçoadas e fortalecidas, quando for o caso, por instituições e programas já existentes, em detrimento da criação de novas estruturas. Um tal tipo de apoio será particularmente valioso no âmbito da cooperação técnica entre países em desenvolvimento, nos quais tanto as circunstâncias quanto os recursos disponíveis para lidar com elas são, muitas vezes, similares (UNESCO, 1990, p. 16).

Destarte, o discurso de formação de capital humano foi o que predominou no referido documento; também, a responsabilidade de uma educação para todos foi repassada à sociedade para resplandecer uma visão humanitária. Sendo assim,

24. Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica (UNESCO, 1990, p. 12).

No tocante ao processo de avaliação da educação, o documento de Joimtiem também demonstrou interesse na formação do capital humano, enfaticamente quando definiu as diretrizes para a formação de um Sistema de Avaliação:

Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborarem e aperfeiçoarem sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino. Os dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica (UNESCO, 1990, p. 12).

Ainda, para a Educação Infantil, o documento já apontava a necessidade da Avaliação em sua infraestrutura e recursos humanos:

21. As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações (UNESCO, 1990, p. 11).

Ademais, é possível observar as premissas de construção de uma base educacional comum para todos os países, através de avaliações, tendo a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar Sistemas de Avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990, p. 4).

Para a Educação Infantil, então, o documento trouxe explicitamente a necessidade de criar um currículo único para suprir “as necessidades, interesses e problemas reais” (UNESCO, 1990), o que demonstrou premissas da criação de um documento com uma Base Nacional de conteúdos:

1.3. DEFINIR POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 20. As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho. Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às

condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente (UNESCO, 1990, p. 11).

No Brasil, a recomendação de conteúdos únicos e formação de uma base efetiva para o conhecimento efetiva-se somente nos anos de 2017 e 2019, com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após anos de tentativa, com a publicação de outros documentos norteadores para a Educação.

Após o encontro em Jomtien (1990); já no ano de 2000, na cidade de Dakar, Senegal, ocorreu a Cúpula Mundial de Educação para a avaliação dos processos de garantia das necessidades básicas das crianças, jovens e adultos: a UNESCO promoveu em todo o mundo amplo processo de avaliação dos progressos alcançados, tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades” (UNESCO, 2000, p. 5).

Na referida Cúpula, evidenciaram-se os objetivos de Dakar, que continuavam fortes e precisavam ser retomados:

A visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades. Entre seus pontos e princípios essenciais encontram-se o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao âmbito para o ensino; e o fortalecimento das parcerias (UNESCO, 2000, p. 14).

Então, os 164 países que compunham a Cúpula propuseram uma agenda comum de Políticas de Educação para Todos (EPT), visando o “fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (BRASIL, 2014c, p. 9), no qual foram estabelecidas seis metas:

[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação das crianças pequenas, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) assegurar que todas as crianças, especialmente meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à Educação Primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo

à aprendizagem apropriada, por habilidades para a vida e por programas de formação para a cidadania; d) alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; e) eliminar disparidades de gênero na Educação Primária e Secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com ênfase na garantia ao acesso e no desempenho pleno e equitativo de meninas na Educação Básica de boa qualidade; e f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e habilidades essenciais à vida (BRASIL, 2014c, p. 9).

Portanto, as metas podem ser resumidas conforme apresentado na Figura 4, extraída do Relatório de Educação para Todos 2000-2015:

**Figura 4 – Metas da “Educação para Todos”**



**Fonte:** Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014c, p. 10).

A Declaração de Dakar trouxe dados que apresentaram que, em 2000, mais de 113 milhões de crianças estavam sem acesso à Educação; mais de 880 milhões de adultos eram analfabetos; e que muitas dificuldades relacionadas à discriminação de gênero seriam empecilhos para atingir a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas (UNESCO, 2000, p. 1). Logo, evidenciou o que o documento produzido em Jomtien já preconizava: a educação estava relacionada ao aprender a aprender, um modo de aprendizagem que deveria voltar-se ao desenvolvimento de habilidades para a vida toda, para conseguir emprego e participar da sociedade.

O documento produzido em Dakar enfatizou que “a educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2000, p. 2), sendo elemento essencial para todos alcançarem a participação efetiva nas sociedades; então, para que tal objetivo fosse alcançado, trouxe outros objetivos a serem alcançados relacionados ao “acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015” (UNESCO, 2000, p. 2), enfatizando que todos os países teriam que oferecer educação básica de qualidade, assegurando excelência para todos.

Ademais, no intervalo entre os encontros realizados em Jomtien e Dakar, foram realizados alguns processos de avaliação:

Durante o intervalo entre a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e o Marco de Ação de Dacar (2000), a Unesco realizou em todo o mundo processos de avaliação dos progressos alcançados. Esse período que antecedeu Dacar foi, ademais, marcado por diversas conferências preparatórias realizadas primeiramente no âmbito de cada país e, depois, no nível continental, as quais visavam analisar as avaliações realizadas pela Unesco, representando, pretensamente, marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ, 2009, p. 177).

Nestes processos de avaliação, as ações realizadas no Brasil também foram ponderadas:

No caso do Brasil, vale ressaltar quanto à avaliação positiva, por exemplo, no que diz respeito ao aumento das matrículas e à permanência dos alunos nas escolas, que isto ocorreu muito mais decisivamente em função de programas de caráter compensatório e assistencialista, reprováveis sob qualquer ponto de vista ético-emancipatório, como o Bolsa Família, que, como é sabido, concede

uma renda familiar mísera, ainda mais, relativa a cada filho – até o número de três – que frequenta regularmente a escola. Com essa medida, o governo pode garantir um menor índice de evasão, sem, a rigor, cuidar com maior severidade e compromisso dos problemas da educação pública. Já quanto ao aumento gradual da capacitação profissional, igualmente citado como ponto positivo, presenciamos, de fato, uma predominância de programas de capacitação aligeirados, em serviço, que não oferecem aos professores uma formação digna desse nome, ou seja, uma formação teórica sólida, abrangente, rigorosa, que possa contribuir para o exercício de uma prática que ultrapasse os limites do mais tosco imediatismo (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ, 2009, p. 178).

Porém, na lógica de garantir o acesso à educação de qualidade para todos e estabelecer que os países atingissem resultados excepcionais, houve, segundo Sobral; Souza e Jimenez (2009), inúmeros problemas:

É interessante observar que até os grandes defensores do sistema capitalista já admitem que os países periféricos não têm capacidade de alcançar o mesmo patamar de desenvolvimento das grandes potências. E lançam o princípio da equidade, que, nada mais é do que uma nova roupagem da teoria do capital humana, tão presente no Brasil na década de 1960. [...] “a noção de equidade [está] adstrita à competência e à ação do indivíduo de conquistar o seu lugar ao sol, em substituição àquela velha igualdade entre os homens” (SOBRAL; SOUZA; JIMENEZ, 2009, p. 179).

Ainda, a própria UNESCO reconheceu as defasagens e publicou no documento elaborado em Dakar:

Lamentavelmente, a realidade tem ficado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ele dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa deficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero. Não resta dúvida de que são tremendos os obstáculos para se alcançar a Educação para todos. Contudo, eles podem e devem ser superados (UNESCO, 2000, p. 14).

Buscando tal superação, a Qualidade da Educação foi considerada, no marco de Dakar, como o ponto crucial da gestão em todos os níveis do sistema educacional (UNESCO, 1990) e os países comprometeram-se a “melhorar os sistemas de

resultados, avaliação e prestação de contas, ajustados a indicadores e padrões comparáveis, apoiados por mecanismos de avaliação externos ao próprio sistema educacional” (UNESCO, 1990, p. 36). Além disso,

Fazendo um paralelo entre os dois documentos, [...] a Declaração de Jomtien (1990) enfatizava o aproveitamento de oportunidades educacionais, propôs a busca de equidade e qualidade, declarou compromisso com educação para todos, adotou uma visão ampliada da Educação Básica, defendeu o atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições de aprendizagem. A Declaração de Dakar, por sua vez, deu centralidade à educação como direito, ratificou a busca de equidade e qualidade, recomendou focalização de esforços para promover a educação em grupos vulneráveis, evidenciou a garantia da educação fundamental, reiterou a defesa de atendimento a necessidades básicas e recomendou melhorar condições dos estabelecimentos de ensino (SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 675).

O último encontro fundamental para a implementação de uma Agenda Globalmente Estruturada foi o realizado em Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015:

A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2016, p. 5).

Neste Fórum, a Agenda 2030 estabeleceu, para o Desenvolvimento Sustentável, 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 169 metas e 230 indicadores, todos como um plano de ação global para os próximos 15 anos; sendo que o ODS4, direcionado à educação, apresentou como principal objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 7).

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável são pautadas em 5 áreas de importância (5 Ps), conforme a Figura 5 ilustra:

**Figura 5 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.**

Fonte: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2022) <sup>5</sup>.

Ainda mais, a logomarca dos ODS é a que apresentamos em sequência – Figura 6 –, a qual está presente em inúmeros documentos e propagandas relacionados à educação no presente momento:

**Figura 6 – Logomarca dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.**

Fonte: O que são as ODS? (2022) <sup>6</sup>.

No documento, o conceito de Qualidade da Educação é citado como “educação de qualidade” e proposto do seguinte modo:

Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais. Um foco em qualidade e

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ods.cnm.org.br/agenda-2030>. Acesso em: 10 jan. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.estrategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

inovação também demandará o fortalecimento da educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM) (UNESCO, 2016, p. 18).

Assim, o conceito de Qualidade da Educação para a Agenda 2030 é intrínseco ao aspecto de “resultados”; isto é, para o alcance de uma educação de qualidade seria necessário atingir resultados de excelência no Sistema de Avaliação, proposto já no Encontro de Jomtien.

Monitorar a qualidade da educação requer uma abordagem multidimensional, que aborde desenvolvimento, contribuição, conteúdos, processos e resultados do sistema. Como a responsabilidade principal pelo monitoramento se encontra no nível nacional, os países deveriam construir mecanismos efetivos de monitoramento e responsabilização, adaptados às prioridades nacionais, em consulta com a sociedade civil (UNESCO, 2016, p. 38).

Para alcançar tais resultados, os países comprometeram-se “com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso” (UNESCO, 2015, p. 5). Ainda,

Observamos que a Declaração de Incheon apresenta enquanto objetivo global a garantia de uma educação de qualidade equitativa e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos. Para tanto, pauta-se, principalmente, pela defesa da educação que promova o desenvolvimento de forma sustentável e representa o mais recente marco internacional para a garantia do direito à educação. **Outro marco expressado na Declaração consiste no entendimento de que o direito à educação deve também ser garantido na primeira infância**, pelo menos, um ano da educação infantil deverá ser assegurado enquanto um direito (UNESCO, 2015 *apud* SOUZA; KERBAUY, 2018, p. 676, grifo nosso).

Para atingir resultados positivos sobre a garantia de direitos em uma educação de qualidade, o documento produzido em Incheon apresentou, na Meta 4.1, que até 2030 todos os países devem garantir “que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (UNESCO, 2016, p. 13), um Sistema de Avaliação mais consistente na busca de resultados:

Desenvolver sistemas de avaliação mais consistentes e abrangentes para avaliar os resultados da aprendizagem em pontos críticos, inclusive durante e ao final da educação primária e do primeiro nível da secundária, de modo a refletir tanto habilidades cognitivas quanto não cognitivas. Esses sistemas devem incluir avaliação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, bem como de habilidades não cognitivas. Desenvolver avaliações formativas como parte integral do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, com relação direta com a pedagogia. (UNESCO, 2016, p. 14).

Ademais, a Agenda 2030 também destacou:

Ao adotar a Declaração de Incheon, a comunidade educacional estabeleceu um único objetivo educacional renovado de acordo com o quadro geral de desenvolvimento. O foco da nova agenda educacional em inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás – indica uma outra lição: a necessidade de esforços maiores, especificamente direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade (UNESCO, 2016, p. 6).

Também, preconizou a importância de que se assuma uma educação de qualidade, apontando perspectivas positivas para os países que a adotarem:

Para países e comunidades que abraçam a necessidade de oferecer uma educação de qualidade para todos, os benefícios são enormes. Os indícios do poder incomparável da educação de melhorar vidas, principalmente para meninas e mulheres, continuam a se acumular [vi]. A educação desempenha um papel-chave na erradicação da pobreza: ajuda as pessoas a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda e gera ganhos de produtividade que aceleram o crescimento econômico. A educação é a forma mais poderosa de alcançar a igualdade de gênero, de possibilitar que meninas e mulheres participem, de maneira plena, social e politicamente e de fortalecê-las economicamente. A educação é também uma das formas mais potentes de melhorar a saúde de indivíduos – ao garantir que seus benefícios sejam passados para gerações futuras. Ela salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e a conter doenças e é um elemento essencial dos esforços para reduzir a desnutrição. Além disso, a educação promove a inclusão de pessoas com deficiência [vii] e também é um elemento essencial na proteção de crianças, jovens e adultos cujas vidas tenham sido devastadas por crises e conflitos, ao lhes oferecer ferramentas para reconstruir suas vidas e suas comunidades (UNESCO, 2016, p. 14).

Neste âmbito, a universalização da qualidade da educação foi o principal objetivo proposto no Fórum. Para que a universalização ocorra, então, foram

estabelecidos objetivos e, dentre eles, um relacionado à formação de professores, responsabilizando-os diretamente:

Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (UNESCO, 2016, p. 32).

Apesar do texto bem elaborado para enfatizar o trabalho do docente, o que presenciamos nos anos seguintes ao encontro foi um total desmonte da carreira do professor. No Brasil, então, todas as estratégias do ODS4 foram planejadas em âmbito federal, estadual e municipal; e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 representa o principal instrumento para as diretrizes educacionais.

Analisando o conceito de Qualidade da Educação presente nos documentos propostos nestes Encontros Internacionais, é possível afirmar que envolve um conjunto de questões para que ele se efetive, questões que estão relacionadas à princípios como: acesso; igualdade (de gênero e social); paz, justiça; crescimento econômico sustentado; resultados da aprendizagem; participação; recursos; monitoramento; desenvolvimento de habilidades; formação e remuneração de professores, eficiência, entre outros (ONU, 2016; UNESCO, 2016).

Nesta perspectiva, observa-se no documento produzido em Incheon que:

O foco na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades destaca, ainda, outra lição importante: o perigo de se concentrar no acesso à educação sem prestar atenção suficiente se os alunos estão, de fato, aprendendo e adquirindo habilidades relevantes uma vez que estejam na escola (UNESCO, 2016, p. 13).

Isto posto, se observam contradições, visto que tal educação de qualidade para todos não oportuniza as mesmas condições para todos:

[...] deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres

naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO, 2016, p. 25).

Assim, a formação do capital humano é condição pré-estabelecida em todos os documentos relacionados à Educação e produzidos nos Encontros; também é evidente o propósito dos OM sobre a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação:

Nesse sentido, a educação é resumida à formação de força de trabalho para o mercado capitalista, uma vez que forma sujeitos que correspondam às novas formas da organização social do trabalho, logo movimentando a própria máquina neoliberal. Além disso, fica claro a influência que os Organismos Multilaterais (OM) exercem sobre a definição de prioridades educativas em todos os países do mundo, principalmente os periféricos (SANTOS et al, 2020, p. 3).

Por fim, cabe ressaltar que, neste emaranhado de ideias e recomendações da UNESCO para a Educação, é fato que há grande intuito relacionado à formação de capital humano e monitoramento dos resultados alcançados para que o direito da criança à Educação seja o início de uma carreira exaustiva de trabalhador periférico a serviço dos países desenvolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Jamais houve na história um período em que o medo fosse tão generalizado e alcançasse todas as áreas da nossa vida: medo do desemprego, medo da fome, medo da violência, medo do outro.”  
(Milton Santos)*

Nesta seção evidenciamos considerações já formuladas após as pesquisas e leituras no tocante à temática “Qualidade da Educação” e “Avaliação” na Educação Infantil, recomendadas por um Organismo Multilateral que atua fortemente nas decisões relacionadas à Educação: UNESCO; ainda, é preciso contextualizar como as crises do sistema capitalista podem afetar as recomendações de tal OM para a Educação Infantil, abarcadas na Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

A epígrafe utilizada no início desta seção foi escrita no início da década de 2000 pelo renomado geógrafo brasileiro Milton Santos, em uma de suas obras de renome: “Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal”, que se refere ao abandono de solidariedade provocada pelos ideais capitalistas instaurados pelo fenômeno “globalização”.

Apesar do tempo histórico que nos distancia da publicação de Milton Santos (2000), a afirmação se faz atual, tornando-se atemporal, pois no momento inicial deste curso de Mestrado, em março de 2020, o Planeta Terra foi acometido por uma Pandemia – COVID-19 –, que afetou as relações econômicas e o convívio social, evidenciando que as crises que sustentam o capitalismo, assim como afirmou David Harvey, “[...] são essenciais para a reprodução do capitalismo. É no desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo” (HARVEY, 2016, p. 10).

Para Harvey (2016), as crises são todas as mudanças físicas, sociais e econômicas que acontecem nas sociedades, capazes de reconfigurar todo o sistema, o que foi evidente na última pandemia:

Contudo, o que há de tão notável nas crises não é tanto a ampla reconfiguração da paisagem física, mas as mudanças drásticas no modo de pensar e entender, nas instituições e ideologias dominantes, nos processos, alianças e subjetividades políticas, nas tecnologias e formas organizacionais, nas relações sociais, nos costumes e nas

preferências culturais que permeiam a vida cotidiana. As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupamos nele. E nós, como participantes e habitantes inquietos desse mundo que vem surgindo, temos de nos adaptar, por coerção ou consentimento, a um novo estado de coisas, ao mesmo tempo que, por meio de nossas ações e do modo como pensamos e nos comportamos, damos nossa pequena contribuição às complicações desse mundo (HARVEY, 2016, p. 10).

Neste viés de sistematização sobre o que são as crises capitalistas, Milton Santos (2000) já a descrevera sobre como um processo de globalização foi capaz de reestruturar o sistema capitalista, afetando a maioria humana; assim, podemos notar aspectos relevantes presentes na etapa balizada pelo coronavírus:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. **A educação de qualidade é cada vez mais inacessível.** Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2000, p. 19, grifo nosso).

Assim sendo, estabelecendo relação entre os pensamentos de Santos (2000) e de Harvey (2016) a respeito das crises, é factível, apesar dos anos que separam as publicações, observar que o processo de globalização da década de 2000 reafirmou o modo de produção capitalista e, em 2020, tal processo se evidenciou novamente.

Neste sentido, as crises do sistema capitalista são capazes de mudar e transformar os objetivos da Educação; também, a ideologia do desenvolvimento é a principal responsável pelos países periféricos aceitarem as “ajudas” financeiras para os projetos de financiamento da Educação.

No que se refere à Pandemia provocada pelo coronavírus, pode-se dizer que salientou as diferenças entre as pessoas, tal como o modo capitalista de produção mostrou seus limites: crises ambientais, econômicas, desemprego, saúde e educação precarizados por todo o planeta.

Não bastasse a Pandemia, houve também, no mesmo período do curso do Mestrado, atuações políticas extremistas em diversos países. A retomada do poder pelo grupo Talibã no Afeganistão, no ano de 2020, e a invasão da Ucrânia pela Rússia, em 2022, são possíveis evidências de que poderá haver mudanças na ordem econômica mundial capazes de reestruturar a geopolítica. Em tal cenário de incertezas e acontecimentos históricos, esta pesquisa foi realizada.

Ao longo de dois anos muito difíceis para a Educação, Política e Economia brasileira, a busca pela construção do presente estudo foi intensa. Ainda, assevero: muito intensa mesmo! Um misto de medo, incertezas, falhas e busca por acertos impulsionou-me à procura de respostas para problemáticas da Política Educacional, de modo particular para a Educação Infantil (EI), etapa da Educação Básica (EB) tão desvalorizada, na qual atuo e pertenço há alguns anos.

Como problemática central de nossa pesquisa, mantivemos o objetivo geral de analisar as recomendações para a Educação Infantil, as categorias Avaliação e Qualidade da Educação nos documentos que resultaram de três grandes Encontros Internacionais de Educação (Jomtien, Dakar e Incheon), realizadas entre os anos de 1990 e 2015, como parte da AGGE materializada pela UNESCO.

Para tanto, como objetivos específicos elencamos, no processo de pesquisa: 1) Compreender os principais pressupostos e razões de proposição de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação; 2) Compreender o papel que as categorias Avaliação e Qualidade da Educação assumem na efetivação da Agenda, de modo particular na Educação Infantil; 3) Analisar as categorias Avaliação e Qualidade da Educação em documentos produzidos a partir dos Encontros Internacionais de Educação, realizados entre 1990 e 2015.

No intuito de organizar os estudos e apresentar uma sistematização elaborada de pensamentos, estruturamos a pesquisa em cinco seções. Na primeira seção, portanto, apresentamos o caminho percorrido para a realização da presente pesquisa. Trouxemos a importância da escolha do método materialista histórico-dialético para os estudos, enfatizando a notoriedade das ações práticas (práxis) para a transformação de um pensamento sistematizado sobre as Políticas Educacionais; mostramos a problemática relacionada às relações sociais de produção e nossas escolhas para as leituras que fundamentariam nossa pesquisa. Nesta seção, foi possível visualizar como as palavras utilizadas pela UNESCO em suas produções exercem forte domínio na formulação de pensamentos sobre as Políticas

Educacionais por ela recomendadas. Apresentamos, também, a importância de compreender que os estudos sobre a Educação Infantil avançaram nas últimas décadas, tanto na produção acadêmica, quanto de Leis, pois existe a noção de que as crianças são capazes de compreender desde cedo o que lhes oferecerem como conhecimento.

Na segunda seção, ainda, 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 formação de professores é proposital para a construção de uma base comum de conhecimentos aos países periféricos.

Já na terceira seção, evidenciamos considerações sobre as diferentes concepções de “Qualidade da Educação” e “Avaliação” na perspectiva de uma visão gerencialista da educação, assim como de uma visão socialmente referenciada de Qualidade da Educação. Logo, buscamos ressaltar tais conceitos relacionando-os com a Educação Infantil, conceitos com muitas definições a depender do momento histórico em que as recomendações para a Educação foram elaboradas. Ademais, destacamos 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.

Ademais, na quarta seção discutimos o histórico da UNESCO tal qual é apresentado em sua página oficial na web. Também tomamos como referência pesquisas já publicadas de autores sobre a temática. Ainda mais, trouxemos para o estudo este OM porque entendemos sua forte relação com as diretrizes do Banco Mundial e como afeta as Políticas Educacionais nos países pobres.

Na quinta e última seção, por fim, apresentamos os três Encontros Internacionais sobre Educação promovidos pela UNESCO, assim como as categorias “Qualidade da Educação” e “Avaliação” trazidos nos documentos produzidos nestes Encontros Internacionais de Educação: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990); Declaração de Dakar (Dakar, 2000), e Declaração de

Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos (Incheon, 2015).

É notório 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. Este 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; ao que compreendemos, no entanto, trata-se da lógica do capitalismo de formação de capital humano.

Formar um exército de reserva de trabalhadores, moldados por uma Base Nacional Comum Curricular, auxilia no processo que mantém a ordem na Divisão Internacional do Trabalho: crianças que nascem em países ricos continuam sendo ricas, recebem uma boa formação e acumulam 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 está tão enraizada em nossa cultura que, muitas vezes, não somos capazes de perceber como a UNESCO, por exemplo, através de um discurso demasiadamente humanitário, produz a ideia de necessidade de aceitar a ajuda internacional em troca de uma Educação igualitária e insuficiente para que a classe trabalhadora possa trilhar por caminhos de reorganização de ideais.

Neste 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.

Considerando os limites de uma pesquisa realizada no exíguo prazo de dois anos marcados pela pandemia provocada pelo COVID-19 e por suas consequências, de modo geral, constatamos que a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação exerce papel crucial na elaboração de diretrizes para as Políticas Educacionais amparada na ideologia do desenvolvimento; a UNESCO atua como órgão disseminador de tais fundamentos aos países periféricos. Portanto, a formação do capital humano desde a Educação Infantil, estruturada pela base comum de

conhecimentos, fortalece e subsidia a divisão internacional do trabalho no processo de crises do capitalismo. A Educação não está alheia aos processos históricos e políticos que acontecem na sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqLHgKqgt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.
- AZEVEDO, Maria Amélia. Avaliação educacional: medo e poder!!! In: **Educação e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial**. Washington: Banco Mundial, 1995.
- BARBA, Patrícia Carla de Souza Della; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; CARRASCO, Bianca Gonçalves. Promoção da saúde e educação infantil: caminhos para o desenvolvimento. **Paidéia**, 2003, v. 13, n. 26, p. 141-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8yrKJGNgHWFXK8KmpZdhxsy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. **CONAE – Conferência Nacional da Educação**. Brasília, 2014a. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento\\_Final\\_Conae\\_2014.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Documento_Final_Conae_2014.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. **Indicadores da Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_na\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2)

[010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36039-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015>. Acesso em: 3 set. 2022.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qqrLm7h4fGdYRfY65M7NsQr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e os Organismos Internacionais: quando focalizar não é priorizar**. 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/campos-r-educac3a7c3a3o-infantil-e-os-organismos-internacionais.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A ideologia persistente do capitalismo. [Entrevista cedida a Silene de Moraes Freire e Mariela Nathalia Becher]. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 207-214, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7567/5470>. Acesso em: 3 set. 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBERO2018/publicacao/Volume1.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **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: 3 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

EVANGELISTA; Olinda; SOUZA; Arthur Gomes. 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: 3 set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VhFYqNVGN5XnSYY5gfg7hmp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 3, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013. p. 1-18 Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da Arte 2000-2012**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1359>. Acesso em: 3 set. 2022.

GLAP, Gracieli. Pesquisas em Avaliação na/da Educação Infantil no período 2000-2012. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. p. 1-20. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2043-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2043-0.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Encontro internacional discute avaliação educacional**. Brasília: 2000. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/encontro-internacional-discute-avaliacao-educacional/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/encontro-internacional-discute-avaliacao-educacional/21206). Acesso em: 09 jul. 2021.

JÚNIOR, Moysés Kuhlmann. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. 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. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3529>. Acesso em: 3 set. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria. Abádia; CUNHA, Célio da. (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos da Pesquisa em Educação**, v. 9, n. 2, p. 392-416, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353/2751>. Acesso em: 3 set. 2022.

MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. Educação Infantil e o ranço do assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, Curitiba, v. 20, p. 1-24, 2013. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3034/2604>. Acesso em: 3 set. 2022.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORGADO, Suzana Pinguello. **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. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Suzana%20Pinguello%20Morgado.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 3 set. 2022.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751/7316>. Acesso em: 3 set. 2022.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira 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. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18423/1/Disserta%c3%a7%c3%a3oNinaRosa.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2016. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_amigo\\_pesso\\_idosa/Agenda2030.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/Agenda2030.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A educação transforma vidas**. 2021a. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997**. Santiago: Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000294.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Constituição da Organização das Nações Unidas para a**

**Educação, a Ciência e a Cultura.** 1945. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147273>. Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon e Marco de ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Brasília, 2016. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva/Declar%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declar%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf).

Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien:

UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação de qualidade no Brasil.** 2021b. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em:

[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducao-paratodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducao-paratodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon.**

Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em:

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 3 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Organograma.** Unesco, 2021c. Disponível em:

[www.en.unesco.org/about-us/whoswho](http://www.en.unesco.org/about-us/whoswho). Acesso em: 20 jun. 2021.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 185-199, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/8zLpXgkwyJ9sfzv363GrFWP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 3 set. 2022.

PARANÁ. **A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições.** Anexo 1. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2016/anexo1\\_2dia\\_sp2016.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2016/anexo1_2dia_sp2016.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.

PARANÁ. **Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico.** 2. ed. Curitiba: Secretaria de Estado

da Educação, Superintendência de Educação, 2015. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil\\_vol1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf). Acesso em: 3 set. 2022.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; SANTOS, Rennan Andrade dos; MORAIS, Nicole de; SILVA, Cristielly Campos da; FRANCISCO, Jonas António. 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. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14589/10146>. Acesso em: 3 set. 2022.

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

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEQUEIROS, Leandro. **Educar para a Solidariedade**. Projeto Didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágela; JIMENEZ, Susana. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o Marco de Ação de Dacar. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/karinenagela03.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

SOLIGO, Valdecir. A Qualidade da Educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleidade**, Foz do Iguaçu. v. 13, n. 13, p. 7-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/205/181>. Acesso em: 3 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em: 3 set. 2022.

SOUZA, Herbet José de. **Análise de Conjuntura**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre Educação para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679/7624>. Acesso em: 3 set. 2022.

VIEIRA, Terezinha Duarte. As políticas de atendimento para a infância nos documentos da UNESCO e suas implicações nas diretrizes de atendimento da educação infantil do município de Goiânia. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.**, v. 31, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1494/1478>. Acesso em: 3 set. 2022.

ZANARDINI, João Batista. **As reformas curriculares no Brasil: as estratégias ideológicas do desenvolvimento econômico à globalização (1961- 2002)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2004/2004%20-%20Joao%20Batista%20Zanardini.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990- 2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91269/250190.pdf?sequence>. Acesso em: 3 set. 2022.