

Políticas para a educação básica a partir da década de 1990: existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) no Brasil?

Policies for basic education since the 1990s: is there a Globally Structured Educational Agenda (GSEA) in Brazil?

Aline Fabiane Barbieri

Instituto Federal do Paraná

alinefb_90@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-6938-7176>

Mário Luiz Neves de Azevedo

Universidade Estadual de Maringá

mlnazevedo@uem.br

<https://orcid.org/0000-0003-0563-5817>

RESUMO

Este artigo tem o objetivo principal de analisar a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e sua provável consolidação no Brasil. Para isto, são examinados documentos de políticas nacionais e internacionais, publicados a partir dos anos de 1990, com a finalidade de observar a sintonização das políticas educacionais brasileiras com as recomendações das organizações internacionais (OIs). Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Argumenta-se que a AGEE para a educação básica vem sendo internalizada no Brasil não via imposição internacional, mas por um processo de assimilação ativa. Espera-se que as análises desenvolvidas nesta pesquisa possam contribuir para uma reflexão crítica sobre os consensos internacionais que são estabelecidos no campo das políticas educacionais e sobre as consequências de suas assimilações no âmbito da política nacional, sobretudo no que se refere à noção de educação como um bem público.

Palavras-chave: Educação básica. Organizações Internacionais. Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

ABSTRACT

This article has the main objective of analyzing the Globally Structured Educational Agenda (GSEA) and its probable consolidation in Brazil. For this, national and international policy documents, published since the 1990s, are examined in order to observe the attunement of Brazilian educational policies to the recommendations of international organizations (IOs). This is a bibliographic and documentary study. It is argued that the AGEE for basic education has been internalized in Brazil not through international imposition, but through a process of active assimilation. It is hoped that the analyzes developed in this research may contribute to a critical reflection on the international consensus that is established in the field of

educational policies and on the consequences of their assimilation within the scope of national policy, especially with regard to the notion of education as a public good.

Keywords: *Basic education. International Organizations. Globally Structured Educational Agenda.*

Introdução

O objetivo deste artigo é evidenciar a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) no Brasil. O conceito de AGEE foi desenvolvido por Roger Dale (2004). Segundo esta compreensão teórica, uma AGEE vem sendo edificada no campo das políticas educacionais mundiais, desde os anos de 1990, por intermédio de consensos construídos e coordenados por instâncias de regulação supranacional e que vem sendo apresentados e estabelecidos em eventos internacionais e materializados em documentos de políticas de organizações internacionais, dentre outras, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Neste sentido, são analisados nesta pesquisa documentos de políticas nacionais e internacionais, publicados a partir dos anos de 1990, com a finalidade de apurar a sintonização das políticas educacionais brasileiras com as recomendações das instâncias de regulação supranacional, presumivelmente, contidas na AGEE. Ao mesmo tempo, torna-se necessário problematizar a autonomia do estado brasileiro no planejamento e na formulação das políticas educacionais nacionais na contemporaneidade. Para tanto, parte-se da análise da noção de campo, apresentada por Pierre Bourdieu.

Todo campo social, segundo Bourdieu, para assim ser chamado, precisa ter um objeto de disputa reconhecido por todos os agentes que o compõem. Em suas palavras, “chamo de campo um espaço de jogo, um campo de relações objetivas entre indivíduos ou instituições que competem por um mesmo objeto” (BOURDIEU, 1983, p. 155).

Além disso, o campo deve conter um conjunto de regras claras e específicas, amplamente identificado pelos membros desse espaço. De acordo com Bourdieu (2007, p. 20-21), o campo é um “mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. Para ele, o “campo é um jogo no qual as regras estão elas próprias postas em jogo” (p. 29).

O campo é habitado por agentes sociais de interesses distintos. Este fator caracteriza-o como uma zona de disputa, “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2007, p. 23). É exatamente essa disputa que mantém o campo vivo e em funcionamento. Dessa forma, tem-se que a “luta permanente no interior do campo é o motor do campo” (BOURDIEU, 1983, p. 157). É possível observar, com isso, que um “campo não se orienta totalmente ao acaso”: seu fluxo é orientado pelas relações objetivas travadas entre os seus agentes (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Cada campo tem um capital específico, sendo capital “um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc.” (LEBARON, 2017, p. 101, grifos do autor). O volume de capital armazenado por cada agente determina o seu poder e a sua posição no campo. Assim, o poder dos agentes depende da magnitude do capital que possuem, de forma que, quanto maior a quantidade de capital retida, maior o poderio e as possibilidades dos agentes de influenciarem no estabelecimento das regras que determinam o funcionamento do campo. Os agentes, portanto, fazem o campo, mas de acordo com a posição em que ocupam dentro dele. Ademais, os campos não são estruturas estanques e imunes às interferências de outros campos – eles sofrem influências permanentes, que lhes conferem uma autonomia relativa. Por isso:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2007, p. 20-21).

Nesse sentido, importa saber:

[...] qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2007, p. 21).

A interferência de um campo sobre outro dá-se via tradução e reinterpretação, de maneira que a autonomia relativa do campo está relacionada ao seu “poder de refração”, ou seja, à sua competência em frear ou alterar as pressões externas. Assim sendo, “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2007, p. 21-22).

O nível de reconhecimento da mensagem externa indica o poder de refração e o grau de autonomia de um campo ou organização. Assim, quanto maior for o poder de refração e de retradução de um campo, maior será o seu grau de autonomia e, em regra, maior a capacidade desse campo de alterar o curso das orientações oriundas do macrocampo. Como explica Bourdieu (2007, p. 22), “quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis”.

Transpondo essas reflexões tecidas a respeito do conceito de campo para a análise das relações estabelecidas entre os estados nacionais, significa dizer que os países com as economias mais desenvolvidas, como os Estados Unidos da América, têm a propensão de comportarem maior poder de refração e, à vista disso, um menor grau de permeabilidade frente às influências políticas externas. Nesse sentido, conforme o poder de refração, alguns países tendem a assimilar de forma mais pura os direcionamentos internacionais, enquanto outros, por motivos diversificados, barram ou modificam a configuração das diretrizes externas.

A capacidade de regulação e a margem de manobra são diferentes entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Desse modo, também o poder de negociação entre os países não pode deixar de ser desigual.

Em face da globalização, torna-se ainda mais interdita a rota de pensamento coadunada com a existência de um estado autônomo em termos econômicos, políticos ou culturais. Uma das marcas do processo de globalização, encaminhada pelo neoliberalismo, é a “subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio” (SANTOS, 2011, p. 31). Mesmo os Estados centrais,

cuja dívida pública tem vindo a aumentar, estão sujeitos às decisões das agências financeiras de rating, ou seja, das empresas internacionalmente acreditadas para avaliar a situação financeira dos

Estados e os consequentes riscos e oportunidades que eles oferecem aos investidores internacionais (SANTOS, 2011, p. 31).

No que se refere às dimensões políticas da globalização, deve-se atentar, portanto, para o “papel crescente das formas de governo supraestatal, ou seja, das instituições políticas internacionais, das agências financeiras multilaterais, dos blocos político-econômicos supranacionais, dos Think Tanks, das diferentes formas de direito global” (SANTOS, 2011, p. 43). Assim, nesse processo de globalização, “os organismos financeiros e monetários internacionais, assim como as gigantescas corporações multinacionais, desempenham uma função central” no rompimento das fronteiras e no enfraquecimento do poder de retradução dos estados nacionais (VALENCIA, 2011, p. 154-155).

No âmbito dos países periféricos, o neoliberalismo e a abertura comercial mundial acarretaram a diminuição da autonomia e da já baixa soberania destes. Os países periféricos e semiperiféricos são, em regra, os que comportam poderes de retradução mais estreitos e estão mais sujeitos “às imposições do receituário neoliberal, uma vez que este é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para a renegociação da dívida externa através de programas de ajustamento estrutural” (SANTOS, 2011, p. 31).

Compreende-se, concordando com Afonso (2001), que, “embora estejamos ainda relativamente longe de poder constatar empiricamente a existência de um completo e irreversível esvaziamento da autonomia relativa do estado-nação moderno”, não podemos “deixar de considerar que essa autonomia relativa está sendo cada vez mais desafiada e constrangida pelos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo” (AFONSO, 2001, p. 23). Ainda que haja um relativo aumento da porosidade das fronteiras nacionais, elas continuam sendo absolutamente necessárias ao pleno funcionamento do modo de produção capitalista.

Por um lado, a forma social capital não pode reconhecer e admitir fronteiras frente à sua necessidade de expansão. Por outro, reconhece Afonso (2001), o capitalismo não pode renegar sua forma de organização via estados nacionais, tendo em vista a importância da concorrência e das relações estabelecidas entre os estados para o bom funcionamento do sistema. Nessa linha de pensamento, Dale, ao ser questionado sobre as mudanças contemporâneas no Estado capitalista, em entrevista concedida a Luís Armando Gandin, em 2013, expõe: “Eu não penso que os Estados vão desaparecer. Eles estão imensamente alterados, mas não desaparecem” (GANDIN, 2014, p. 7).

Os estados isolados e competitivos constituem um traço básico da forma política capitalista, uma das condições de preservação e continuidade do capital. Assim, não é possível a existência de um estado mundial ou global, nem mesmo com o extremado avanço das forças globalizantes, já que o sistema de estados e a multiplicidade de estados é condição insuperável ao capital.

Dessa maneira, considerando que o Brasil integra “de maneira subalterna – o grupo dos países capital-imperialistas”, atuando principalmente na exportação de commodities na divisão internacional do trabalho (FONTES, 2010, p. 303), e considerando que as instâncias de regulação supranacional vêm determinando, de forma substantiva, as regras do jogo no campo das políticas educacionais mundiais contemporâneas, identifica-se a existência de uma AGEE no Brasil. Dessa forma, pretende-se apreender as expressões dessa agenda global nos documentos de políticas brasileiros e o grau de autonomia do Brasil perante as diretrizes internacionais, em especial às de educação.

A reforma do aparelho do estado no Brasil e a institucionalização do neoliberalismo

Como nos demais países da América Latina, o processo de institucionalização do neoliberalismo no Brasil foi encaminhado pela reforma do aparelho do estado, preconizada pelas Políticas de Ajuste Estrutural (PAE) do BM e do FMI. Com isso, o neoliberalismo passou a funcionar também por meio do Estado brasileiro. Pois, como esclarece Mascaro (2013, p. 124), o neoliberalismo “não é uma política dos capitais contra os estados, é uma política dos capitais passando pelos estados”. Esse raciocínio é retomado por Dale (2010, p. 1104), quando o autor expõe que o neoliberalismo não funciona “contra o estado, mas através dele”.

A reforma foi encaminhada por meio da defesa de que esse seria o trajeto mais acertado para tornar o estado uma instituição eficiente. Segundo o BM (1997), um estado eficiente seria a peça-chave para a promoção do desenvolvimento sustentável e combate às mazelas sociais. Em relatório intitulado “O estado num mundo em transformação”, publicado em 1997, o BM, ao tratar da atuação das agências internacionais sobre as reformas estatais nos países periféricos, assinalou que “o apoio externo pouco pode realizar quando falta a disposição interna de reformar” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 16).

No Brasil, essa “disposição interna de reformar” não faltou aos governantes eleitos a partir da década de 1990. No documento “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, publicado em 1991, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), já constam os direcionamentos gerais para a adoção do ideário neoliberal no país.

Identifica-se que a reforma do aparelho do estado e a institucionalização neoliberal no Brasil foi mediada por um amplo leque de atores sociais – nacionais e internacionais. Embora seja “tentador pensar no neoliberalismo como uma arquitetura reguladora global imposta de cima para baixo [...], como todos projetos políticos, o neoliberalismo requer um trabalho contínuo por meio de atores socialmente situados” (ROBERTSON, 2012, p. 291).

Considera-se que o principal documento orientador da reforma do aparelho do estado no Brasil foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995 (BRASIL, 1995). Segundo o documento, fundamentalmente influenciado pelas recomendações do BM, o descontrole fiscal evidenciado no Brasil durante a década de 1980, caracterizado pela “redução das taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação”, teria decorrido da atuação ineficiente do estado desenvolvimentista (BRASIL, 1995, p. 14).

A solução para esse suposto descontrole fiscal seria o empreendimento de uma reforma voltada à substituição do modelo de administração burocrático, próprio do estado desenvolvimentista, para o modelo de administração gerencial, inspirado na lógica empresarial. Como produto da adesão ao modelo de administração gerencial, “o estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços”, mantendo-se, entretanto, “no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 18).

De tal modo, na esteira do ideário neoliberal ortodoxo, o estado deveria limitar-se a prover o imprescindível à coesão social na forma de políticas públicas focalizadas, considerando serem estas a forma mais eficiente de investimento social. Para Hayek (1990, p. 124), estava claro que o “tratamento irrefletido dessas questões [sociais] poderia criar problemas políticos graves e mesmo perigosos”. Na concepção do referido pensador, “não há dúvida de que, no tocante à alimentação, roupas e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho” (HAYEK, 1990, p. 124).

O afastamento do estado no tocante ao provimento direto das políticas sociais – e a instauração do estado mínimo – não valida a compreensão de que o neoliberalismo promoveu a retirada do estado do cenário econômico. O ideário neoliberal levou a uma alteração na forma de intervenção estatal na sociedade. Santos (2011, p. 38) expõe que “o retraimento do estado [no campo das políticas sociais] não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação”. Dito de outro modo, “desregular implica uma intensa atividade regulatória do estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social” (SANTOS, 2011, p. 41-42). Dessa forma, o “neoliberalismo não é uma retirada do estado da economia, mas um específico modo de presença do estado na economia” (MASCARO, 2013, p. 118). E acrescenta que não é a “retirada do estado do cenário econômico, mas sim presença massiva da forma política estatal, variando os meios e horizontes de sua atuação” (p. 124).

O estado se desresponsabiliza da tarefa de oferecer diretamente os serviços sociais, ao mesmo tempo em que sofisticava seu papel de estado-regulador ou estado avaliador e sobretudo de promotor dos setores privados, materializando no Brasil o que Neves (2010, p. 151) denomina de “direita para o social e esquerda para o capital”.

Noma e Koepsel (2010) observam que, concomitante à descentralização da execução dos serviços, ocorre a centralização das decisões políticas e controle no estado, que passaria a se preocupar prioritariamente com os resultados, com a eficiência e com a eficácia (seguindo recomendação do BM). O ponto decisivo é que a análise dos resultados passa a ser balizada por referências e parâmetros internacionais, gerados por organizações internacionais (que representam os interesses das grandes potências imperialistas).

De tal modo, concomitantemente ao movimento de centralização das decisões políticas e à mudança na forma de regulação das políticas pelo estado brasileiro – caracterizada pela avaliação a posteriori –, observou-se uma intensificação da cessão do poder de decisão e regulação do estado nacional para as organizações internacionais. Há uma transferência de grande parte do poder regulatório do estado nacional brasileiro para as agências internacionais.

Por isso, Moraes (2001, p. 20) apropriadamente afirma que a institucionalização neoliberal promoveu a desresponsabilização estatal em duas direções: para baixo, na

medida em que o estado passa a transferir “competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social etc.”; e para cima, em que os Estados nacionais passam a ceder “parte de suas competências para outros tipos de organizações: Grupo dos Sete (G-7), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), OMC, Comissão Europeia etc”. Nesse contexto, prerrogativas reguladoras relativas a deliberações sobre política econômica, monetária, cambial e tributária, por exemplo, são, em grande medida, “transferidas para administrações supranacionais, que aparecem como as guardiãs de uma racionalidade superior, imunes às perversões, limites e tentações alegadamente presentes nos sistemas políticos identificados com os estados nacionais” (MORAES, 2001, p. 20).

Pode-se compreender, nesse sentido, que, no campo das políticas educacionais brasileiras, as organizações internacionais assumem o posto de regulamentadoras, visto que produzem documentos de políticas de repercussão mundial, e de reguladoras, considerando que monitoram o processo de aplicação das diretrizes presentes nos documentos.

Em decorrência, não é um despropósito depreender que a reforma do aparelho do estado e a implantação do ideário neoliberal no Brasil levaram ao aprimoramento da capacidade deste estado de mediar os interesses do capital internacional imperialista, concomitante à diminuição da autonomia relativa do estado brasileiro no planejamento e à regulação das políticas nacionais.

As políticas educacionais a partir dos anos de 1990: a assimilação ativa da AGEE nos documentos de políticas

Segundo o ideário da reforma do aparelho do estado no Brasil, para a plena modernização da administração pública, seria imprescindível reformar também os diversos setores sociais. A reforma nas políticas educacionais brasileiras começou a ser realizada na década de 1990, com mais vigor no governo de FHC. Efetivamente, pode-se considerar como marco inicial do processo de reforma a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96) (BRASIL, 1996). As reformas da educação abrangeram variadas dimensões do ensino brasileiro, tais como a legislação, o planejamento, o financiamento, os currículos, a gestão e a avaliação.

Uma das justificativas para as reformas era que esta seria importante para melhorar a governança, ou seja, a capacidade do governo de implementar o que propõe. Contraditoriamente, a influência da globalização sobre a educação se traduz “em essência, a uma espécie de governação global” (SOUZA, 2016, p. 468).

Tal como ocorreu em âmbito estatal, no campo das políticas educacionais, a centralização da responsabilidade de prover as diretrizes gerais em educação foi acompanhada pela progressiva transferência do poder decisório às organizações internacionais. Como revela Robertson (2012, p. 298-299):

No setor educacional, o fato de o estado ceder o poder de tomar decisões (de que maneira enquadrar as bases operacionais e de regulamentação da atividade educacional, por exemplo) para atores econômicos (como corporações educacionais, firmas de consultoria, filantrópicas de risco), ou àqueles que fazem suas apostas e barganhas (como o BM, a IFC), representa uma virada da autoridade da esfera pública para a esfera privada, e do nacional para o supranacional.

Nesse sentido, destaca-se a expressiva influência do BM na reconfiguração dos sistemas educacionais. Silva e Gentili (1996, p. 24) identificam, no plano educacional, o BM como “o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização”. A assistência do BM é especialmente direcionada para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil.

Se, por um lado, as condicionalidades embutidas nos pacotes de empréstimos e de renegociação de dívidas forçaram o processo de outorga do poder de decisão às organizações globais e à internalização das recomendações internacionais de educação no Brasil; por outro, foi e é inegável o esforço do estado brasileiro em adotar os parâmetros internacionais como princípios orientadores e reguladores da política educacional nacional. Como prova desse empenho, “podem ser destacadas inúmeras ações que têm por objetivos atender às metas propostas nos acordos firmados com as agências internacionais” (SILVA; CZERNISZ; PERRUDE, 2012, p. 5-6).

Afirma-se que o poder externo exercido no Brasil não se dá pela força física (por mecanismos de *hard power*), mas pelas vias de consenso (de *soft power* ou poder brando). Trata-se de um processo de internalização ativa. Em regra, essa busca pela aproximação se

justifica no ideário de que esta seria uma forma de o Brasil atingir o nível de desenvolvimento dos países desenvolvidos (fundamentação na teoria do capital humano, bastante disseminada no Brasil pelo BM).

Na sequência, serão apresentados os principais documentos de política educacional publicados no Brasil a partir da década de 1990, com o intuito de identificar similaridades com as recomendações internacionais. Como esclarecem Noma e Koepsel (2010), a internalização da agenda global para a agenda nacional de educação pode ocorrer tanto de forma revelada, como, por exemplo, no caso do Plano de Educação para Todos (EPT) de 1993, em que está explícita a ligação direta com os consensos da Conferência de Jomtien, de 1990, como de forma velada, quando em decorrência de acordos com bancos e demais instituições.

Os documentos de políticas educacionais publicados no Brasil a partir dos anos de 1990 e suas aproximações com documentos e orientações internacionais

Com o objetivo de cumprir as resoluções da Conferência de Jomtien, de 1990, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, para vigorar de 1993 a 2003 (BRASIL, 1993) durante o governo de Itamar Franco (eleito em 1989). Fonseca (1998, p. 1) assinala que os documentos que fundamentam o Plano Decenal “são enfáticos quanto à intenção de aderir imediatamente às orientações internacionais, configurando-se o compromisso de oferecer a todos uma educação básica com equidade e qualidade”.

As ideias contidas no Plano Decenal “têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1). Esse plano é elaborado com a intenção de se pensar a aplicabilidade do consenso internacional estabelecido em Jomtien segundo as características, prioridades e grau de desenvolvimento local (BRASIL, 1993).

Com propostas predominantemente direcionadas à recuperação da educação básica no Brasil, em seu conjunto, “o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros

internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1).

Nas palavras do documento:

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. Integrando este grupo, cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica (BRASIL, 1993, p. 11).

Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado e aprovado na Conferência de Nova Delhi – evento que deu continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos iniciada em 1990. O Plano Decenal “desdobra-se em planos decenais de educação elaborados por Estados e Municípios”, exercendo um amplo raio de ação na política educacional brasileira (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 164).

Os objetivos do Plano Decenal (BRASIL, 1993, p. 12), sustentados na proposta de “garantia das necessidades básicas de educação de seu povo”, são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, principalmente no que concerne ao reforço do dever do poder público para com a educação básica em geral e com o ensino fundamental, em particular (MENEZES; SANTOS, 2001).

A partir da publicação da LDB, a educação escolar no Brasil passou a ser organizada em dois níveis: educação básica e superior (BRASIL, 1996). A educação básica, obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (a partir da EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009)), passou a ser composta por três estágios ou etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014). Com a promulgação da Lei nº 12796/2013, a pré-escola passou a iniciar aos quatro anos de idade (BRASIL, 2013). A Lei nº 11.274 de 2009 estabeleceu, como duração mínima do ensino fundamental, um período de nove anos (BRASIL, 2006). Ao ensino médio, última etapa da educação básica, foi destinada uma duração mínima de três anos (BRASIL, 1996).

Atualmente, o ensino fundamental está dividido em duas etapas: anos iniciais (até o 5º ano) e anos finais (até o 9º ano). O PNE (2014-2024, aprovado na forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) amparou o ingresso dos estudantes no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2014).

Importante sublinhar que a prioridade ao atendimento às séries iniciais da educação formal (evidenciada principalmente durante o governo FHC), vai ao encontro das recomendações internacionais, em especial, do BM, desferida nas últimas décadas do século XX aos países mais pobres, em que a educação básica, mais especificamente os primeiros anos, foi eleita como o ponto central das iniciativas para a promoção de desenvolvimento econômico de países periféricos (NOMA; KOEPEL, 2010).

A priorização da educação básica (que, no Brasil, corresponde à etapa do ensino fundamental), firmada em Jomtien, ficou ainda mais clara com a criação do FUNDEF, durante o governo de FHC, em 1996. Em 2003, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Dessa forma, o fundo passou a atender não somente o ensino fundamental, como as etapas da educação infantil e do ensino médio.

Percebe-se, na atual conjuntura da política educacional brasileira, um movimento que se encaminha para a integração e a unificação cada vez maiores da política educacional, articulado por ações, tais como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PNE, a proposta de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o projeto de construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

À União, portanto, cabe a tarefa de regular os sistemas de ensino via transferência de recursos. A distribuição de recursos para a educação básica é realizada com referência no número de alunos presentes nesse nível escolar, segundo o último Censo. Em 2015, o gasto mínimo anual por aluno da educação básica pública foi estabelecido em R\$ 2.545,31. O montante equivale ao gasto mínimo de R\$ 212,10 ao mês por estudante (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). As Unidades Federativas (UF) têm liberdade para investirem mais do que isso por aluno. Aquelas que não conseguem atingir esse patamar recebem complementação do governo federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Com a LDB, a obrigatoriedade da educação passou de quatro para oito anos e o “direito fundamental de todos à educação”, referendado pela Constituição Federal de 1988, tornou-se restrito à educação obrigatória (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

Em 1997, foram publicados os PCNs e, conforme Altmann (2002, p. 81), tinha-se o objetivo de, com eles, “estabelecer uma referência curricular nacional”. Embora não tenham validade de lei, tais parâmetros “são uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas” (ALTMANN, 2002, p. 81).

Segundo Mezarobba (2017, p. 164), os PCNs:

não foram fruto de uma elaboração conjunta entre os professores, a comunidade e a academia, mas sim, uma obra sob encomenda do governo Fernando Henrique Cardoso a intelectuais, entre eles o espanhol Cesar Coll. [...] César Coll Salvador e suas ideias foram fundamentais na reforma educacional conservadora na Espanha. Na década de 1990, durante o governo do FHC, veio ao Brasil prestar consultoria ao Ministério da Educação para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Esse documento foi significativamente influenciado pelos princípios do Relatório Delors. Como pode ser observado nesse trecho dos PCNs, está presente no documento a noção do aprender a aprender e de educação permanente, oriundos do relatório (BRASIL, 1997, p. 25):

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

Drabach, Miranda e Mousquer (2006, p. 4) afirmam que os pilares “desse relatório têm sido ‘acolhidos’ de tal forma pelas escolas que acabou por se constituir em princípios filosóficos e pedagógicos para muitas instituições de ensino”. No âmbito das políticas para

a educação básica, “[...] as orientações do relatório foram utilizadas como referência e fundamentos para os Parâmetros Curriculares Nacionais à Educação Básica, transformando-se em princípios axiológicos” (DRABACH; MIRANDA; MOUSQUER, 2006, p. 4).

Como recomendado, o compromisso Todos pela Educação, fez-se presente no PNE de 2001 (BRASIL, 2001) e inspirou a criação do Compromisso Todos pela Educação no Brasil, em 2006.

A proposta é formada por cinco grandes metas: 1) toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) todo jovem de 19 anos com ensino médio concluído; e 5) investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Neste compromisso, encabeçado por um grupo de empresários, reafirmou-se a recomendação internacional de compartilhamento das responsabilidades para com a educação no âmbito da política brasileira e o pacto com a universalização e melhoria da qualidade da educação básica.

O Compromisso Todos pela Educação teve adesão dos mais variados grupos da sociedade civil, inclusive do MEC. Suas recomendações passaram a integrar o PDE, lançado pelo governo federal em 2007, reconhecido por Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226) como o “mais importante plano do governo federal para a educação nesse final de década”. O Movimento Todos pela Educação também está articulado ao PNE (BRASIL, 2014).

Sobre o sistema de monitoramento dos resultados da iniciativa global de EPT, importa evidenciar o relatório intitulado Monitoramento Global de EPT, publicado em 2015. Analisando a progressão do Brasil na implementação das metas do movimento EPT, a UNESCO identifica nesse documento que os únicos objetivos alcançados pelo governo federal até então foram: a) a universalização da educação primária (correspondente aos primeiros anos do ensino fundamental), sobretudo entre as camadas mais vulneráveis e b) o alcance da paridade e a igualdade de gênero – ou seja, a mesma proporção de homens e mulheres nas escolas (MOURA, 2015). O monitoramento das metas do EPT no Brasil é mais uma prova da vigência da regulação das agências internacionais no âmbito das políticas brasileiras de educação.

Em 2014, foi publicado o PNE. Para atingir os objetivos elencados, dispõe de 20 metas, seguidas de suas respectivas estratégias a serem alcançadas nos próximos dez anos (BRASIL, 2014).

Está presente também a noção de educação como fator de desenvolvimento social e combate à pobreza. Expressão dessa diretriz global nas políticas sociais brasileiras é o Programa Bolsa Família. Diz respeito a uma das principais políticas sociais de combate à pobreza lançadas no governo Lula, de recomendação do BM. Trata-se de uma política focalizada em grupos vulneráveis e caracteriza-se pela transferência de renda. A frequência escolar é um condicionante deste programa, visto que a ausência acarreta a suspensão da verba direcionada às famílias. Assim, tal como salienta o MEC, essa também é uma estratégia de combate à evasão escolar.

Atualmente, o MEC mantém intensa atividade na área internacional, “com vistas não só à obtenção e fornecimento de cooperação técnica e educacional, como ao aperfeiçoamento da capacitação de recursos humanos a fim de garantir qualidade crescente à educação” (BRASIL, 2017a, p. 1). São realizadas, para tanto, negociações de acordos bilaterais e multilaterais.

O GBM (Grupo Banco Mundial) tem parceria estabelecida com o Brasil “há mais de 60 anos, e já apoiou o governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões” (ONUBR, 2017, p. 1). Anualmente, “são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente” (ONUBR, 2017, p. 1).

O BM é parceiro do Brasil em programas inovadores e de resultados como o Bolsa Família, responsável pela importante redução da desigualdade social no Brasil; o DST/Aids, que é referência internacional na luta contra a doença; os projetos comunitários de desenvolvimento rural, que beneficiam mais de 51% da população rural do Nordeste e hoje são replicados em todo o mundo; e o ARPA, que ajuda o Brasil a proteger a biodiversidade em grande parte da Amazônia (ONUBR, 2017, p. 1).

O processo de reforma do Ensino Médio, cujo documento norteador é a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BRASIL, 2017b), homologado pela Portaria nº 1.570 (BRASIL, 2017c), pode ser identificado como uma outra política educacional brasileira que vem sendo implementada mediante grande influência do GBM.

Conforme relata o MEC, para a implementação do novo Ensino Médio nos estados e no Distrito Federal, o Senado Federal autorizou um empréstimo de US\$ 250 milhões junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (BRASIL, 2018). Essa quantia foi estimada pelo MEC para custear as ações a serem desenvolvidas no

período de 2018 a 2023. A utilização desse recurso está vinculada ao Programa para Resultados (PpR) e assim a verba será repassada aos estados conforme eles atingirem as metas estabelecidas pelo PpR (BRASIL, 2018).

Informações concedidas pelo Banco Mundial (2017, p. 1) apontam que o “programa apoiará as 27 secretarias estaduais de educação (SEE) na implementação do Novo Ensino Médio”. Em entrevista, Martin Raiser, diretor do Banco Mundial para o Brasil, fez o seguinte pronunciamento: “Temos orgulho de apoiar essa reforma educacional histórica no Brasil. [...] A reforma ajudará a reduzir as desigualdades existentes nos resultados educacionais e a construir o capital humano necessário para o crescimento inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Para José Mendonça Bezerra Filho, Ministro da Educação no Brasil no período de 2016 a 2018:

O Novo Ensino Médio vai tornar a escola mais atraente com currículo flexível e articulado com o ensino técnico-profissionalizante e a qualificação. Com isso, possibilitará ao aluno escolher áreas de formação e aprofundamento de acordo com seu projeto de vida. A nova arquitetura do ensino médio brasileiro dará mais liberdade às redes de ensino e escolas para desenvolver as competências básicas requeridas pela base nacional comum curricular. Essas medidas são fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional e para melhorar o desempenho do País nos indicadores de educação (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Considerando o apresentado, compreende-se que a refuncionalização estatal, empreendida via reforma do aparelho do estado a partir dos anos de 1990, abriu as portas para a internacionalização das políticas educacionais brasileiras e para a adoção da AGEE no país. O panorama atual demonstra que os fundamentos “e diretrizes da política educacional brasileira têm abrangência mundial” e são predominantemente elaborados pelas agências internacionais (NOMA; KOEPEL, 2010, p. 25).

Identifica-se, portanto, que está em curso a assimilação da AGEE no Brasil, processo este marcado pelas ações de diferentes atores sociais, nacionais e internacionais. Fica claro, além disso, que o processo de internalização de diretrizes internacionais não é resultante de imposição. No campo das políticas educacionais mundiais e nacionais, o Brasil tem papel ativo, embora subalterno.

Considerações Finais

No campo das políticas educacionais mundiais, uma AGEE vem sendo edificada, desde os anos de 1990, por consensos estabelecidos em eventos internacionais, materializados em documentos de políticas, sob a coordenação de instâncias de regulação supranacional. Essas instâncias, por portarem parcelas de capital econômico e simbólico das grandes economias imperialistas, ocupam uma posição privilegiada no campo das políticas educacionais globais, que favorece o exercício de controle e regulação. Dentre as instâncias de regulação supranacional, o GBM, a OCDE e a UNESCO exercem papel de destaque na construção dessa agenda e na regulação das políticas de educação dos diversos países. Argumenta-se que essa AGEE para a educação básica vem sendo internalizada no Brasil não via imposição internacional, mas por um processo de assimilação ativa, ou seja, com a colaboração de agentes internos.

Tendo como referência a noção da educação como um bem público e direito social conquistado historicamente, considera-se que ela não deve ser um produto a ser negociado no mercado e não deve estar circunscrita às classes privilegiadas. Nesse sentido, defende-se a necessidade de resistência política a essa agenda educacional – que favorece os interesses do mercado. A escola, como se buscou elucidar no decorrer deste trabalho, apesar de ser uma instituição fundamentalmente capitalista, é contraditória e, por esse motivo, pode ser permeada por atividades destoantes à AGEE e contra as hegemônicas.

Espera-se que as análises desenvolvidas nesse artigo possam contribuir para uma reflexão crítica sobre os consensos internacionais que são estabelecidos no campo das políticas educacionais e sobre as consequências dessas assimilações no âmbito da política nacional, sobretudo no que se refere à noção de educação como um bem público.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial** – O Estado num mundo em transformação. 1997. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/relatorio-banco-mundial-o-estado-num-mundo-em-transformacao-568289f7164e0.html>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Programa para Resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes**. 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Caderno de Diretrizes, Objetivos, Metas e Indicadores: 2013 – 2015.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_diretrizes_objetivos_2013_2015.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Assessoria Internacional** – Apresentação. 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/assessoria-internacional/>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base – Ensino Médio. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570**, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio.** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=63011>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou Localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

DRABACH, Neila Pedrotti; MIRANDA, Natália Pergher; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais? In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS, CULTURA E ALTERIDADE**, 2. 2006, Santa Maria: FACOS – UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e5.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 24, n.1, 1998.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010. Disponível em:
<<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/143055/9688f39d13475f4269744a92c156c493.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**, Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996.

GANDIN, Luis Armando. Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 5-16, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Neoliberal, 1990.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Brasil: A utopia da democratização e da modernização. In: _____. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 47-73.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Aline; HEY, Ana Paula et al (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. "Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:
<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 – 2014)**. 2017. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/1128/2/IMPERIALISMO%20E%20EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001. Disponível em:
<https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

MOURA, Rafael Moraes. **Brasil cumpre apenas duas metas do Programa Educação para Todos** – Relatório da Unesco. O Estado de São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-cumpe-apenas-2-de-6-metas-de-educacao-fixadas-pela-unesco,1666192>> Acesso em: 04 jul. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro. Política e planejamento educacional no contexto da mundialização do capital. In: LARA, Angela Mara de Barros; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro (Orgs.). **Gestão educacional**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 13-41.

ONUBR. **Banco Mundial**. 2017. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

ROBERTSON, Susan Lee. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-94.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA, Ana Lucia Ferreira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Orientações da Unesco para a educação brasileira: educar para o consenso? In: **SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI**, 8. 2012, Marília, SP. Anais... 2012. p. 1-16. Disponível em:
<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/orientacoes_da_unesco.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 463 – 485, mai./ago. 2016. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947/38376>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **5 Metas**. 2015. Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

_____. **Fundeb:** MEC define custo anual por aluno em R\$ 2.545,31 para 2015. 2017. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/35871/fundeb-mec-define-custo-anual-por-aluno-em-r-2.54531-para-2015/>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: EXISTE UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO (AGEE) NO BRASIL?
BARBIERI, A. F.; AZEVEDO, M. L. N.

VALENCIA, Adrián Sotelo. Globalização. In: KOCHER, Bernardo (Org.). **Globalização: atores, ideias e instituições**. Rio de Janeiro: Mauad X: Contracapa, 2011. p. 154-155.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria de Sabino. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

Submetido em 20/07/2019

Aprovado em 27/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)