Revista Temas & Matizes
Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino – NUFOPE **ISSN: 1981-4682**

PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA

Dr. Fabiano Antonio dos Santos 0000-0002-7703-8520
Me. Thiago de Jesus Esteves 0000-0001-6093-8517
Dra. Hellen Jaqueline Marques 0000-0003-1146-2801
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

RESUMO: Este artigo analisa como os organismos internacionais – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – influenciaram políticas de avaliação externa em larga escala, visando reorientar a formação da força de trabalho nos países latino-americanos. A análise concentra-se em documentos produzidos entre 1990 e 2019, incluindo relatórios, diretrizes estratégicas e recomendações de políticas públicas. Os resultados indicam uma mudança no discurso educacional: inicialmente, o foco era expandir o acesso à educação primária para apoiar o crescimento econômico; posteriormente, a ênfase passou a ser o desenvolvimento de uma força de trabalho flexível e adaptável às demandas da economia do conhecimento, com atenção a competências digitais, inovação e aprendizado contínuo. Além disso, esses órgãos passaram a priorizar indicadores de desempenho e avaliações padronizadas como instrumentos para medir a eficácia das políticas educacionais, reforçando a vinculação entre educação, mercado de trabalho e competitividade econômica. Conclui-se que a influência desses organismos não se restringiu a recomendações técnicas, mas moldou agendas nacionais, estratégias de financiamento e prioridades educacionais, promovendo uma visão de educação orientada a resultados e empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Organismos Internacionais; América Latina; Avaliações Educacionais.

STANDARDIZATION OF EDUCATION IN LATIN AMERICA: INTERNATIONAL ORGANISATIONS, NEOLIBERAL POLICIES AND THE IMPACT OF EXTERNAL AND LARGE-SCALE EVALUATIONS

ABSTRACT: This article examines how international organizations – the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the World Bank, and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – have influenced large-scale external assessment policies, aiming to reorient workforce development in Latin American countries. The analysis focuses on documents produced between 1990 and 2019, including reports, strategic guidelines, and public policy recommendations. The findings indicate a shift in the educational discourse: initially, the emphasis was on expanding access to primary education to support economic growth; later, the focus shifted to developing a flexible and adaptable workforce capable of meeting the demands of the knowledge economy, with attention to digital skills, innovation, and lifelong learning. Furthermore, these organizations began to prioritize performance indicators and standardized assessments as tools for measuring the effectiveness of educational policies, reinforcing the link between education, the labor market, and economic competitiveness. It is concluded that the influence of these organizations extended beyond technical recommendations, shaping national agendas, funding strategies, and educational priorities, and promoting a results- and employability-oriented vision of education.

KEYWORDS: International Organizations; Latin America; Educational Assessments.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 19, n. 35. Especial2025. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v19i35.34895

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o lugar das avaliações externas nas recomendações dos organismos internacionais que atuam na educação para a formação para o trabalho. Os dados deste artigo são parte de uma pesquisa que analisou as trajetórias das políticas de avaliação externa na América Latina e suas relações com os documentos produzidos por essas instituições, envolvendo pesquisadores de diferentes universidades da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México.

Nos últimos 40 anos, os organismos internacionais, também chamados na literatura educacional de organismos multilaterais, tornaram-se influenciadores, financiadores e formuladores de políticas públicas para diversos países. Quando foram concebidos, no final da segunda metade do século XX, sua principal função era apoiar a retomada do crescimento econômico nos países capitalistas, muitos deles devastados pela Segunda Guerra Mundial. Tanto naquela época quanto atualmente, a função dessas instituições tem sido atender aos interesses hegemônicos do capitalismo internacional, ainda que o custo para as populações dos países que recorrem a seus financiamentos seja elevado, especialmente para o desenvolvimento de políticas sociais.

No campo educacional, essas organizações atuam em conjunto com outras entidades, como coalizões de fundações e instituições empresariais, cada vez mais presentes no setor público. A aliança entre esses grupos forma o que Ruiz (2016, p. 04) categorizou como uma “arquitetura internacional de organismos e instituições”, uma ampla rede de cooperação com o propósito de orientar políticas educacionais e formular um consenso global sobre a disseminação de uma pedagogia política do capital. Esse modelo objetiva a formação de uma nova sociabilidade burguesa, ressignificando a relação entre capital, trabalho e educação. Neste sentido, é relevante notar que, dos três organismos internacionais com maior influência sobre

políticas educacionais, apenas a UNESCO incorpora a educação como atribuição institucional.

A participação dos organismos internacionais na elaboração, orientação e execução de políticas educacionais intensificou-se a partir da segunda metade da década de 1980, período que Mundy (2007, p. 99) classificou como o declínio do "multilateralismo redistributivo" e a ascensão de "novas formas de multilateralismo de caráter defensivo e disciplinador". Esse contexto ajuda a compreender o surgimento de novos atores e estratégias internacionais para o campo educacional, denominado por Mundy (2007, p. 100) como "multilateralismo educativo". Tais pressupostos estariam relacionados ao papel das organizações internacionais na construção de uma cultura mundial de políticas educacionais nacionais homogêneas, vinculadas aos ideais 'modernos' de nação e cidadão (Mundy, 2007, p. 100, tradução nossa).

Uma característica relevante desses organismos é que, exceto a UNESCO, suas estruturas de decisão refletem a desigualdade de poder político e riqueza do sistema internacional. Isso ocorre porque, além de estarem sediadas nos países centrais capitalistas, essas instituições dependem majoritariamente de repasses financeiros desses países. Além disso, no caso do Banco Mundial, o poder de voto é proporcional à participação financeira de cada Estado-membro.

Outro aspecto importante, que evidencia como os organismos internacionais operam na disseminação das políticas educacionais avaliativas, é a articulação que essas organizações desenvolvem, especialmente no campo educacional. A Organização das Nações Unidas (ONU) desempenha papel central nessa estrutura, por ser responsável por organizar uma complexa rede de cooperação entre instituições. Apesar de serem autônomas, com orçamento e funcionários próprios, o Banco Mundial e a UNESCO participam dessa rede, denominada "Sistema ONU", por meio de acordos internacionais (ONU, 2024). Dentro dessa estrutura, as instituições são classificadas conforme suas funções, sendo o Banco Mundial e a UNESCO consideradas "agências especializadas" do Sistema ONU.

A criação de redes de cooperação entre os organismos internacionais e outras coalizões permite desenvolver ações articuladas, especialmente na educação, influenciando políticas públicas em países periféricos. Essa influência pode ser observada não apenas na definição de políticas nacionais ou regionais, mas também na disseminação de metas, estudos e reuniões conjuntas. Um exemplo dessa coalizão, envolvendo organismos internacionais, governos nacionais e sociedade civil organizada, é o preâmbulo da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015, p.2), que menciona ministros, chefes de delegações, chefes de agências, oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, docentes, jovens e do setor privado, incluindo UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR.

Outra forma de influência desses organismos é por meio de ex-funcionários ou ex-bolsistas, que muitas vezes ocupam cargos decisórios em governos nacionais. Além de financiamentos e assessorias na elaboração e execução de políticas públicas, ex-funcionários familiarizados com os objetivos dessas instituições atuam em governos com diferentes espectros ideológicos. Um exemplo é Paulo Renato Souza, que atuou como gerente de operações do Banco Mundial antes de ser nomeado ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A complexa estrutura envolvendo os organismos internacionais exige uma análise das avaliações externas e da formação para o trabalho considerando as múltiplas relações entre público e privado, local e global. Embora representem estratégias essenciais para o trabalho pedagógico, as avaliações devem ser analisadas de forma dialética e contextualizada. Diante disso, propomos uma reflexão crítica sobre o uso das avaliações externas como instrumento para indicar os conhecimentos necessários à formação para o trabalho, considerando a reprodução de relações alienantes e dominadoras condicionadas pelo sistema capitalista.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 19, n. 35. Especial2025. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v19i35.34895

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente texto apresenta parte dos resultados levantados em uma pesquisa que envolveu pesquisadores vinculados à instituições educacionais brasileiras e latino-americanas, com o objetivo de analisar a trajetória das políticas de avaliação externa e em larga escala realizadas no Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. Esta pesquisa foi estruturada em 3 fases: Na primeira elaborou-se um quadro histórico-comparativo da trajetória de implementação de políticas nacionais sobre avaliação externa e em larga escala na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. Na segunda fase, foram analisados documentos produzidos por Organismos Internacionais que tratavam da avaliação externa e em larga escala endereçados diretamente para a América Latina ou que claramente tinham interferência na formulação das políticas de avaliação da região. Na terceira fase, subdividida em duas etapas, foram analisados documentos produzidos por Organismos Internacionais direcionados para os países envolvidos na pesquisa e, posteriormente, documentos produzidos pelos referidos países com clara influência das recomendações dos Organismos Internacionais.

Neste artigo, apresentamos os resultados da segunda fase da pesquisa, quando analisamos documentos produzidos pelos organismos internacionais relacionados com as políticas de avaliação externa no contexto latino-americano. Para selecionar os documentos, considerando o critério de importância para a região, desenhou-se uma matriz constituída pelas seguintes categorias: a) quantidade total de resultados alcançados, para cada documento indicado, através da busca avançada realizada no google acadêmico; b) quantidade de resultados encontrados no próprio site do Organismo Internacional; c) quantidade de resultados encontrados em sites de institutos de avaliação e medição da qualidade; d) países das agências e quantidade de menções por países; e) quantidade de resultados encontrados em sites governamentais (gov ou similares); f) quantidade de resultados encontrados em sites acadêmicos ou universitários; g) quantidade de resultados encontrados em sites de outros Organismos Internacionais; h) quantidade de resultados encontrados em sites

Temas & Matizes, Cascavel, v. 19, n. 35. Especial2025. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v19i35.34895

de comercialização (divulgação) de livros, artigos, documentos (google books, amazon, researchgate gate, etc.); i) Quantidade de resultados encontrados através de citações realizadas em artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos; j) quantidade de resultados encontrados em sites de indexação de periódicos, tais como redalyc, scielo, scopus, etc.; k) quantidade de resultados encontrados em sites de Organizações Não-Governamentais e similares. A matriz identificava, ainda, nome da fonte documental, data de publicação e o organismo internacional responsável por sua produção.

Concluída a seleção dos documentos produzidos pelos organismos internacionais com influência no campo educacional dos países latino-americanos analisados, chegamos a 31 documentos, listados nas tabelas 1 e 2. Destes, 18 documentos foram produzidos pela Unesco, 10 publicações disponibilizadas pelo Banco Mundial e 3 documentos publicados pela OCDE. Não foram identificados documentos produzidos por outros organismos internacionais, sendo este o critério para definirmos os Organismos Internacionais mais influentes da região.

Tabela 1 – Documentos Analisados Produzidos pelos Organismos Internacionais Não Específicos para a América Latina

Ano	Documento	OI
1990	*Declaración Mundial sobre Educación para todos - Jontiem*	Unesco
1996	*Prioridades y Estrategias para la Educación: examen del Banco Mundial*	Banco Mundial
1996	*National Assessments: testing the sistems*	Banco Mundial
2000	*Declaración Dakar*	Unesco
2000	*La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto pisa 2000*	OCDE
2002	*Conocimientos y Aptitudes para la Vida*	OCDE
2003	*Aprendizage Permanente en la Economia Mundial del Conocimiento*	Banco Mundial
2011	*Aprendizage para Todos Invertir en los Conocimientos y las Capacidades de las Personas*	Banco Mundial
2011	*La Medición del Aprendizaje de los Alunos: mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*	OCDE
2015	*Educación 2030 - Declaración Incheon*	Unesco
2015	*La Educación para Todos 2000-2015: logros y desafios*	Unesco

2016	Transformando Nosso Mundo Agenda 2030: agenda para o desenvolvimento sustentável	Unesco
2017	Informe sobre Desarrollo Mundial del Banco Mundial: la gobernanza y las leyes	Banco Mundial
2018	Aprender para Hacer Realidad la Promesa de la Educación	Banco Mundial

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 1, apresentamos 14 documentos, disponibilizados entre 1990 e 2018, selecionados enquanto publicações com influência na definição das políticas educacionais dos países analisados. Com relação à autoria, 6 publicações foram editadas pelo Banco Mundial, 5 produzidas pela Unesco e 3 documentos publicados pela OCDE. Quando consideramos o período de publicação destes documentos, constatamos que nos anos de 1996, 2000, 2011 e 2015 foram publicados 2 documentos, e em 1990, 2002, 2003, 2016, 2017 e 2018, foram disponibilizados 1 documento.

Tabela 2 – Documentos Analisados Produzidos pelos Organismos Internacionais Específicos para a América Latina

Ano	Documento	OI
1997	Los Sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación	Unesco
1998	Primer Estudio internacional comparativo sobre lenguaje matematica y factores asociados em tercero y cuarto grado PERCE	Unesco
1999	Aprender para hacer realidad la promesa de la educación	Banco Mundial
2001	Balance 20 años del proyecto principal en educación en ALC	Unesco
2003	Alcanzando Metas Educativas	Unesco
2005	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: 2004 2007: Analisis curricular	Unesco
2007	Educación de cualidad para todos: un asunto de derechos humanos	Unesco
2008	Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad	Unesco
2010	Metas Educativas 2021: desafios e oportunidades	Unesco
2010	Datos mundiales en la Educacion	Unesco
2012	Skills for the 21st Century in Latin America and the Caribbean	Banco Mundial
2013	Las Politicas Educativas de America Latina y Caribe	Unesco
2013	Calidad de la Educación	Banco Mundial
2013	Antecedentes y Criterios para Elaboración Políticas Docentes en AL y Caribe	Unesco
2013	Situación Educativa de ALC Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015	Unesco

2013	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE	Unesco
2014	Professores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizage en America Latina y El Caribe	Banco Mundial

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 2 são apresentados 17 documentos publicados entre os anos de 1997 e 2014. Destes, 13 foram publicados pela Unesco e 4 pelo Banco Mundial. Como na América Latina, somente o Chile, a Colômbia, a Costa Rica e o México fazem parte da OCDE, acreditamos que este fato justifica a ausência de documentos publicados pela organização, especificamente sobre esta região no período analisado.

Com relação ao ano de publicação destes estudos, 5 documentos foram disponibilizados em 2013, 2 documentos publicados em 2010 e 1 documento publicado nos anos de 1997, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2008, 2012 e 2014.

Concluída a etapa de seleção desses 31 documentos, passamos a análise das publicações. Para tanto, utilizamos a Teoria Fundamentada (Strauss e Corbin, 2008) como ferramenta analítica. Nesta perspectiva metodológica, o levantamento, a análise de dados e a construção da teoria convergem em uma dinâmica unitária, isso porque a estratégia de codificação dos conteúdos aberta, axial e seletiva conduzem o pesquisador a ter um olhar do material analisado de forma ampliada e, ao mesmo tempo, aprofundada.

Decorridas as análises dos documentos, delimitamos 14 categorias chaves, dentre as quais, destacamos a “Formação para o mundo do trabalho”, mencionada 289 vezes. Esta categoria incorporou as seguintes subcategorias: Desenvolvimento de habilidades; Conhecimentos e competências; Educação para o trabalho e mercado laboral; Crescimento, desenvolvimento econômico e social; Democracia e participação social para o desenvolvimento econômico. Isso significa que este artigo, ao apresentar os resultados das recomendações dos Organismos Internacionais sobre avaliação externa e em larga escala para a formação para o mundo do trabalho abordará temas como habilidades, competências e avaliação voltada para o crescimento econômico e social.

A organização deste texto articula as recomendações dos Organismos Internacionais sobre o papel da educação na formação para o trabalho e o uso insistente das avaliações para mensurar o sucesso de tais políticas. Considerando tal articulação e os elementos que constroem as bases para o discurso da formação para o trabalho, o texto aborda: como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os três principais organismos internacionais atuantes na formulação de políticas públicas de avaliação em larga escala, produzem o discurso sobre papel da educação na formação para o trabalho. Em seguida, destacamos como o discurso promovido em torno da formação para o trabalho está alicerçado sob dois aspectos principais: os conhecimentos necessários para a formação (competências e habilidades) e a utilidade desses conhecimentos (crescimento econômico). Por fim, indicamos como as avaliações em larga escala promovem a cartada decisiva na engenharia argumentativa dos documentos, pois, são anunciadas como ferramentas capazes de, por um lado, levantar dados sobre a eficiência e a eficácia das políticas de formação para o trabalho e, por outro, como consequência, servir de provas de que mudanças são sempre necessárias.

3 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA AMÉRICA LATINA ENTRE OS ANOS 1990 E 2000

O *corpus* documental da pesquisa possui uma "janela" temporal significativa, de 1990 até 2019. Este longo recorte mostrou-se importante porque permitiu observar o "comportamento" dos Organismos Internacionais através das suas publicações. Ficou evidente que os documentos produzidos ainda no século passado defendiam, com grande ênfase, o uso da educação para o desenvolvimento econômico, valendo-se de termos como desenvolvimento de capital humano (Banco Mundial, 1996a, 1996b; Banco Mundial, 1999; Unesco 1990). Parte do crescimento econômico estava atrelado à aquisição de conhecimentos cognitivos especialmente cristalizados na memorização e internalização de competências.

Em contrapartida, nos anos 2000 foram configuradas importantes mudanças no cenário econômico mundial e, consequentemente, educacional. As competências cognitivas, necessárias para o crescimento da indústria capitalista dos anos 1990, vai cedendo espaço para a formação de trabalhadores mais flexíveis, adaptados às incertezas e crises constantes do capitalismo. O discurso passa a enfatizar a formação para o trabalho criativo (Banco Mundial, 2003), em lugar da formação já ultrapassada exigida por indústrias tradicionais.

> Na maioria dos trabalhos em indústrias tradicionais, os funcionários precisam aprender a executar funções de rotina que permanecem praticamente constantes ao longo do tempo. Nesses casos, o aprendizado geralmente ocorre quando o funcionário entra em um novo cargo. Na economia do conhecimento, as mudanças ocorrem tão rapidamente que os funcionários precisam adquirir novas habilidades constantemente. Assim, as empresas não podem mais contar apenas com os recém-formados ou com os novos funcionários que entram no mercado de trabalho como a principal fonte de novas habilidades e conhecimentos. Em vez disso, elas precisam de trabalhadores que estejam dispostos a atualizar suas habilidades ao longo da vida. Os países devem responder a essas necessidades criando sistemas de educação e treinamento que equipem as pessoas com as habilidades adequadas (Banco Mundial, 2003, p. xviii, tradução nossa).

O uso do termo economia do conhecimento deixa evidente a intenção de manter a educação atrelada ao desenvolvimento econômico, mas revela, também, a utilização de um discurso mais sofisticado, capaz de mobilizar a formação de consensos.

> O surgimento de uma economia global baseada no conhecimento conferiu à aprendizagem um valor diferenciado em todo o mundo. As ideias, o conhecimento e a experiência como fontes de crescimento e desenvolvimento econômico, juntamente com a aplicação de novas tecnologias, têm consequências importantes para a maneira como as pessoas aprendem e aplicam seus conhecimentos ao longo da vida (Banco Mundial, 2003, p. xiii, tradução nossa).

Toma lugar na agenda internacional para a educação a ideia de formação contínua, levando à crença de que uma formação ao longo da vida responderia melhor aos supostos problemas da falta de qualificação dos futuros trabalhadores e que,

Temas & Matizes, Cascavel, v. 19, n. 35. Especial2025. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v19i35.34895

nesta medida, a escola seria apenas mais uma instância formativa, reforçando, com isso, o pressuposto de formação por competências através do mundo do trabalho. Essa "nova" perspectiva formativa acompanha um intenso processo de "neoliberalização" da educação, materializado na descentralização do financiamento da educação e centralização da avaliação e regulação do estado em relação à definição de normas (Casassus, 2001, p. 20).

Casassus (2001) analisa o comportamento do estado neoliberal em diferentes países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México) e conclui que áreas como a formulação de políticas públicas e elaboração e aplicação de avaliações externas seguem centralizadas na regulação do Estado, e áreas como o financiamento, currículo, contratação de professores e planejamento são descentralizadas, ficando sob responsabilidade de estados e municípios. Essa caracterização oferecida por Casassus (2001) reflete bem a lógica neoliberal: centralização de ações fundamentais exercidas pelo Estado e descentralização das estratégias que mantenham a lógica privatista.

Oferecendo, ainda, um panorama do comportamento dos organismos internacionais analisados neste artigo, os documentos reafirmam a existência de, ao menos, duas ondas de reformas ao longo destes mais de 30 anos de funcionamento de uma educação interessada, segundo os princípios neoliberais. Na primeira, a orientação era a ampliação do acesso à educação primária, uma grande preocupação diante dos anseios de desenvolvimento econômico capitalista, já que trabalhadores sem escolarização se tornavam um problema sério para os objetivos neoliberais. Ao final da década de 1990, já havia consensos suficientes da necessidade em mudar o foco das políticas, que agora deveriam atuar com maior ênfase sobre a escola.

A segunda onda de reforma, desenhada principalmente pela Unesco e Banco Mundial em 1999, indicava a Descentralização, Eficiência, Eficácia, Aprendizagem e Qualidade como categorias importantes para o que estaria por vir nos anos subsequentes. Em "*La educación en America Latina y el Caribe*" (1999), o Banco Mundial reconhece que os avanços no acesso à educação primária teriam sido

Temas & Matizes, Cascavel, v. 19, n. 35. Especial2025. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v19i35.34895

significativos, mas que ainda seria preciso se ocupar da formação dos estudantes e da mensuração desta formação. Com destaque cada vez maior, as avaliações vão se tornando ferramentas privilegiadas para avaliar a eficácia das políticas promovidas nesta segunda fase.

> As reformas para a descentralização da educação na última década raramente chegaram às salas de aula. A descentralização e os aprimoramentos pedagógicos precisam ser acompanhados de incentivos individuais e institucionais mais eficazes para a qualidade do ensino e a assimilação efetiva do conhecimento. Também é necessário melhorar as informações e a gestão para garantir que haja responsabilização pelos resultados (Banco Mundial, 1999, p. xi, tradução nossa).

Ao lado do Banco Mundial, a Unesco destacou-se na produção desta agenda para a educação, disseminando, a partir de 1990, a urgência em ampliar o acesso à educação primária. No documento da conferência mundial de educação, realizada em 1990, a Unesco indica que sua prioridade era garantir o "Acesso universal à educação primária (ou qualquer nível mais alto de educação que aquele considerado básico) e conclusão da mesma até o ano de 2000" (Unesco, 1990, n.p.). Já em outro documento, a Unesco (2010) reconhece que as expectativas construídas nos anos 1990, em termos relativos, não foram totalmente atendidas, pois houve decréscimo de acesso à educação primária na virada dos anos 1990 para os anos 2000. Detalhando o acesso ao ensino primário e secundário, a Unesco demonstra que crianças entre 5 e 14 anos atingiram 95,8% de acesso à educação, caindo para 81,6% para jovens entre 15 e 17 anos.

A preocupação com o acesso e permanência dos estudantes ou o conteúdo das aprendizagens vai demonstrando, ao longo destes mais de 30 anos, relação direta com o desenvolvimento econômico e a formação para o trabalho.

> A educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social. É um elemento fundamental da estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzirem a pobreza e melhorarem os padrões de vida por meio do crescimento sustentável e do investimento em capital humano. Essa estratégia dupla exige a promoção do uso produtivo da mão de obra, que é o

> principal ativo dos pobres, e o fornecimento de serviços sociais básicos para os pobres (Banco Mundial, 1996a, p. 39, tradução nossa).

O estudante é tratado, nas palavras do Banco, como capital humano capaz de reduzir a pobreza e melhorar os padrões de vida. Em outra passagem do mesmo documento, o Banco afirma que a formação deve acompanhar as transformações que o mercado de trabalho vinha sofrendo nos últimos anos daquela década, indicando que a solução seria investir nas habilidades e competências:

> Essas transformações no mercado de trabalho estão, portanto, delineando mais claramente os papéis dos diferentes níveis de educação. As escolas primárias e secundárias se preocupam principalmente com as habilidades gerais básicas de linguagem, ciências e matemática e, cada vez mais, com as habilidades de comunicação e com o desenvolvimento das atitudes necessárias para o local de trabalho (Banco Mundial, 1996a, p. 39, tradução nossa).

A análise dos diferentes documentos, produzidos ao longo de quase trinta anos, demonstra, de forma bastante evidente, que a preocupação com a formação para o trabalho aparece como questão central no discurso dos organismos internacionais quando tratam de soluções para as desigualdades sociais. Conferem à educação função essencialmente instrumental, sendo responsável por possibilitar maior competitividade e intensificação da livre concorrência capitalista. Apostando em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico, O Banco Mundial, em 1995, atribuía à educação a responsabilidade de formar as futuras gerações para o manuseio de tecnologias que seriam responsáveis pelo rápido crescimento da produção. “Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção” (Banco Mundial, 1995, p. 26).

Diferente do que aventaram os organismos internacionais durante a década de 1990, transcorridos quase trinta anos das mudanças nas formas de racionalização do

capitalismo, é possível afirmar que o desenvolvimento econômico não mais significa desenvolvimento social e que o desemprego já não é resultado da ausência de crescimento econômico, mas um fenômeno inerente ao próprio crescimento econômico (Castel, 1998).

Mesmo conscientes da insustentabilidade do discurso salvacionista no qual a educação foi inserida, os documentos produzidos a partir dos anos 2000 mantém o pressuposto de investimento na educação para o alívio da pobreza. As crises cíclicas do capital (Mészáros, 2007) demandam ações que visam reverter a queda das taxas de lucro, uma exigência inegociável para os defensores da livre concorrência e desplanificação da econômica capitalista. Neste sentido, a educação atua de forma bastante positiva, pois lança sobre os sujeitos a responsabilidade por reverter os impactos da crise, especialmente os impactos sobre a formação e a qualidade do ensino oferecido. A Unesco (2001), ao realizar um balanço das estratégias para a educação na América Latina reafirma a importância desta área para o desenvolvimento econômico

> Reafirma-se que o gasto público em educação é uma prioridade para "reduzir os déficits sociais diante das restrições financeiras impostas pela crise econômica". Também solicita a todas as instituições públicas e privadas que "façam esforços consistentes e sustentados para combater a pobreza crítica, fortalecendo a ação educacional em coordenação com outros setores, dentro de programas integrados de desenvolvimento econômico e social para os grupos mais desfavorecidos da população" (Unesco, 2001, n.p., tradução nossa).

O desemprego crescente dos trabalhadores escolarizados ao longo dos anos 2000 fez com que os organismos internacionais mudassem a estratégia discursiva sobre o papel da educação na formação para o trabalho. Se nos anos 1990, como vimos, a ênfase recaía sobre a educação para alívio da pobreza, como uma das principais estratégias para o crescimento econômico, nos anos 2000 estas instituições apresentaram um discurso mais contundente em relação à gestão escolar. Se a educação não cumpriu com a função de desenvolvimento econômico era porque não havia realizado seu papel como deveria. Apontando o esgotamento da “escola

tradicional", que estaria somente preocupada com a formação pautada em conteúdos escolares tradicionais e o apelo à formação deficitária de professores, agora seria preciso repensar a própria educação. O discurso deixava de tratar a educação como um fenômeno mais abstrato para indicar que o problema estaria na forma como era realizada.

> Esse esgotamento do modelo significa que os sistemas educacionais não estão à altura das demandas da globalização e do desenvolvimento. Para responder a essas demandas, é preciso priorizar o investimento na formação de recursos humanos e promover uma profunda transformação na gestão educacional tradicional, de modo que a educação esteja vinculada às demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, rompendo o isolamento das ações educacionais e transformando sua contribuição em uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento econômico, a distribuição justa da riqueza e a participação cidadã (Unesco, 2001, n.p., tradução nossa).

O problema não estaria na contradição entre capital, trabalho e educação, tampouco nas evidências de que a educação não responde aos problemas de empregabilidade do capital (essa análise, por certo, nunca é mencionada nos documentos), de que o desenvolvimento econômico não depende quase que exclusivamente da formação dos trabalhadores. O problema passa a ser a gestão dessa formação, o conteúdo da qualificação e não mais a qualificação em si. O argumento da ineficiência da escola na qualificação dos futuros trabalhadores transforma-se em um fetiche que forma o consenso de que o novo século precisaria de uma nova escola e que esta nova escola precisaria responder às mudanças vivenciadas na sociedade cada vez mais tecnológica. Esse discurso ganha força com a ênfase que passa a ser dada na necessidade de reestruturação dos currículos e, consequentemente, nos conteúdos escolares. Como vamos acompanhar na sequência, o discurso dos organismos internacionais volta-se para a formação para o trabalho pautada no desenvolvimento de habilidades e competências. Esse novo discurso torna-se perfeito para a engenharia avaliativa em larga escala que pressupunha a padronização curricular para garantir maior equiparação e comparabilidade entre os sistemas escolares.

4 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS ENQUANTO PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

O atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, demanda a transformação da noção de propriedade por meio da autonomia das forças produtivas e do estabelecimento de modos de organização social e político que sejam capazes de excluir os entraves ao progresso econômico e, assim, manter as bases do processo de acumulação do capital. No campo educacional, tais princípios têm se materializado, segundo Ramos (2006, p. 31), pela concepção de um modelo de educação que seja voltado para as massas de trabalhadores, enquanto fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e dos corpos, ou seja, a educação da classe trabalhadora, segundo o projeto educativo do capital, deve ser voltada para atender as necessidades de reprodução da força de trabalho. Com isso, a constituição da classe trabalhadora enquanto sujeito, detentora de direitos sociais e políticos, fica delimitada aos interesses da classe burguesa, que encontra no sistema educativo, o espaço privilegiado para a propagação da sua hegemonia. Por esta razão, temos observado o processo por meio do qual diversos sujeitos sociais, tais como organismos internacionais, governos nacionais e regionais, coalizões empresariais e movimentos sociais, se articulam para implementar uma série de ações concretas com o objetivo de influenciar as políticas educacionais, em um processo que Ramos (2006, p.71), denominou como “institucionalização de sistemas de competência”.

De acordo com a concepção educacional refletida no documento *Educación Basada en Competencias* (2015), publicado pelo *Observatorio de Innovación Educativa do Tecnológico de Monterrey* (OIET), do México, nos últimos anos, a educação baseada nas competências tem alcançado grande relevância no campo educacional pelo seu potencial para transformar e tornar o processo de aprendizagem mais eficiente. O diferencial deste modelo educacional encontra-se na definição clara das competências que os estudantes devem desenvolver em uma determinada etapa

do ensino, bem como no estabelecimento de objetivos de aprendizagem aferíveis, e, portanto, passíveis de avaliação (*Observatorio de Innovación Educativa*, 2015).

Argudín (2005, p. 03), ao abordar a questão da educação por competências, chama a atenção para o desafio do campo educacional, que é se adaptar às demandas das empresas, formando pessoal melhor treinado e disposto a incorporar as novas tecnologias, dominar diferentes línguas estrangeiras e melhorar o gerenciamento, por meio da promoção de práticas interdisciplinares, bem como promover a mobilidade tanto entre docentes, como discentes, por meio de sistemas de avaliação externas homogêneos e que possibilitem um credenciamento internacional. Estes princípios atuariam como uma espécie de motor do desenvolvimento social, econômico e cultural, notadamente, na periferia do sistema capitalista, como é o caso da América Latina.

Keeley (2007, p. 31) exemplifica como se materializa a pedagogia política do capital, que é desenvolvida pelos organismos internacionais, na obra Capital Humano: como influye en su vida lo que usted sabe, publicado pela OCDE, para quem "a OCDE define capital humano como conhecimento, habilidades, competências e atributos incorporados nos indivíduos e que facilitam a criação de bem-estar pessoal, social e econômico". Com base nessa perspectiva, entendemos a ideologia do capital humano como a materialização de uma pedagogia política do capital. A concepção dos objetivos da educação que é partilhada pelos organismos internacionais é apresentada por Keeley (2007), sem que esse autor se ocupe dos ganhos que o capital internacional aufere com uma classe trabalhadora educada e conformada pela ideologia do capital humano. Com isso, para Keeley (2007, p. 32),

> [...] a educação cria uma força de trabalho capaz de assumir empregos mais complexos e com salários mais baixos. Ao mesmo tempo, a existência desses empregos faz valer a pena que os alunos continuem na escola; a longo prazo, todas aquelas horas não remuneradas na sala de aula se traduzirão em um trabalho que compensará os trabalhadores pelo tempo que eles estavam aprendendo sem ganhar dinheiro (tradução nossa).

Ainda segundo esta concepção, o Banco Mundial exemplifica no documento Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial (1996) que:

> As decisões sobre as prioridades de gastos públicos entre esses níveis de educação pós-obrigatória podem se basear no uso criterioso da análise econômica com foco nos resultados do mercado de trabalho e em outros retornos sociais. A análise econômica mostrou, por exemplo, que a taxa média de retorno social do ensino médio geral é muito maior do que a do ensino médio profissionalizante altamente especializado. Esse resultado é coerente com as constantes e rápidas mudanças na tecnologia e nos mercados de trabalho, que exigem trabalhadores flexíveis e "treináveis", capazes de adquirir novas habilidades à medida que a tecnologia muda. A melhor maneira de conseguir isso é enfatizar a aquisição de conhecimentos e atitudes, em vez de habilidades específicas relacionadas ao trabalho, que são mais bem ensinadas em ambientes de trabalho específicos (Banco Mundial, 1996a, p. 108, tradução nossa).

O trecho acima indica claramente que as competências e habilidades, naquele momento, deveriam garantir a formação de trabalhadores mais flexíveis e treináveis. Naquele momento, iniciavam-se movimentos para repensar a política de formação por competências o que, analisando o conjunto de documentos, vai se evidenciar na transição dos anos 1990 para os anos 2000. Permanece o discurso da formação para o trabalho pautada em competências e habilidades, mas modifica-se a caracterização das competências necessárias.

> Os países em desenvolvimento e os países com economias em transição correm o risco de serem ainda mais marginalizados em uma economia global competitiva baseada no conhecimento porque seus sistemas de educação e treinamento não estão fornecendo aos alunos as habilidades de que eles realmente precisam. Para resolver esse problema, os formuladores de políticas precisam implementar algumas mudanças fundamentais. É necessário substituir a aprendizagem mecânica, baseada em informações e dirigida pelo professor, oferecida em um sistema de educação formal e gerenciada pela administração, por um novo tipo de aprendizagem que se baseie na criação, aplicação, análise e síntese do conhecimento e na participação na aprendizagem colaborativa que se estende por todo o ciclo de vida dos indivíduos (Banco Mundial, 2003, p. xvii-xviii).

Ainda no mesmo documento, o Banco Mundial (2003) indica que o surgimento de uma economia global, baseada no conhecimento e nas mudanças tecnológicas

estariam exigindo dos sistemas educacionais em todo o mundo uma forma de repensar a formação para o trabalho, articulando as demandas da globalização com as mudanças na forma de organização do trabalho, agora mais pautada nos avanços tecnológicos.

Podemos observar, com isso, que as recomendações sobre a formação para o trabalho pautadas nas habilidades e competências não estão articuladas com as finalidades escolares, mas com as exigências do capitalismo. Na sequência do texto, vamos observar que estas recomendações encontram na avaliação externa a estratégia mais adequada para demonstrar uma suposta inevitabilidade da formação por competências.

5 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: REDESENHANDO A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

De acordo com Feinstein (2015), as avaliações externas na América Latina seguiram 4 etapas desde suas primeiras experiências, ainda nos anos 1970. A primeira delas foi marcada por avaliações realizadas por exigências dos organismos internacionais para conceder financiamento aos países requerentes. Isso, segundo o autor, não foi positivo para a implementação de uma cultura avaliativa nos países demandantes, que se viam obrigados a adotar estas práticas sem interesse ou sem preparação para sua realização. “Nesta primeira etapa, a avaliação era uma exigência dos organismos internacionais de financiamento, e os governos da região cumpriam passivamente, permitindo que as agências externas desenhassem os sistemas de MyE [Sistemas Nacionais de Monitoramento e Avaliação] (que, na prática, raramente funcionavam)” (Feistein, 2015, p. 13, tradução nossa).

A segunda etapa transcorre ao longo da década de 1980, quando começam a serem realizadas avaliações não apenas como exigência para financiamento. No entanto, estas experiências não encontraram apoio financeiro dos Estados, ficando sob responsabilidade dos organismos internacionais que adotam como estratégia a contratação de consultores estrangeiros. Essa etapa, como pode-se imaginar, não

recebeu aderência significativa dos sistemas de ensino nacionais e locais, por ainda ser uma atividade pouco orgânica ao funcionamento das instituições escolares (mesmo que diversos cursos tenham sido oferecidos para que uma cultura avaliativa fosse instaurada).

Os anos 1990 inauguram a terceira etapa de avaliações externas na América Latina. Países como Brasil, Chile, Colômbia e México transformam suas primeiras experiências avaliativas em políticas públicas nacionais, sob a regulação de seus estados nacionais. Foi o período mais importante para que uma cultura avaliativa fosse instituída nas redes escolares da região. A quarta etapa marca a consolidação das avaliações na região, a partir da chegada do novo século.

Os anos 2000 se caracterizam, no campo da avaliação externa, como o período de aperfeiçoamento de mecanismos de controle e responsabilização, como, também, de experiências alternativas e formativas. Ainda de acordo com Feinstein (2015), é a partir desta etapa que a avaliação é usada como parâmetro para medir a boa governança de um governo, institucionalizando-se por definitivo na região (com alguns países tendo avançado mais do que outros em relação a implementação de políticas de avaliação externa com altos impactos sobre a escola).

O amadurecimento dos sistemas de avaliação demonstra que se trata de um campo em disputa tendo, de um lado, aqueles que acreditam que as avaliações externas, para surtirem efeitos positivos nas escolas, precisam ter impactos sobre seu funcionamento. É uma perspectiva que Barreto (2001) qualifica como somativa, classificando seus defensores como pertencentes ao “núcleo duro da avaliação”. Este grupo assume posicionamento favorável à responsabilização de professores, à adoção de bonificação para instituições que demonstrarem eficiência e eficácia no trabalho de preparação dos estudantes e à aplicação das provas de forma censitária, ou seja, para todas as escolas e estudantes da rede de ensino.

Por outro lado, segundo Barreto (2001), há aqueles que defendem a avaliação externa sem qualquer impacto sobre o funcionamento das escolas. Para a referida autora, a perspectiva formativa da avaliação é avessa à corrida que as avaliações

somativas de impacto causam nas escolas, pois usam de diversas estratégias para atingir as métricas e parâmetros esperados. Defendem, ainda, que os resultados das avaliações não precisam ser publicizados para todos, mas apenas para as escolas, e assim, serviriam para subsidiar o desenvolvimento de novas práticas escolares. Para este grupo, a aplicação das provas não precisa ser censitária, mas amostral, pois, considerando sua natureza, uma amostra já seria suficiente para indicar comportamentos e práticas recorrentes.

Neste cenário de disputas em torno de um projeto avaliativo dos sistemas de ensino, os organismos internacionais têm contribuído para reforçar a perspectiva da avaliação somativa de impacto. As etapas pelas quais passaram as avaliações externas na América Latina são acompanhadas de intensa produção de documentos por tais organismos, que se mostram interessados em disseminar uma cultura avaliativa.

Grek (2009) argumenta que organismos internacionais, a exemplo da OCDE utilizam as avaliações em larga escala para instaurar uma governança educacional baseada em números e comparações internacionais. Essa abordagem, que parece científica, serve para legitimar políticas alinhadas aos interesses do mercado de trabalho. As avaliações se tornam ferramentas de controle, padronizando os currículos e privilegiando habilidades e competências específicas, como as socioemocionais, em detrimento de outros aspectos da educação.

Os documentos analisados indicam que as avaliações educacionais, além de servirem para controle, planejamento e responsabilização, validam os conteúdos exigidos pelo mercado de trabalho. Como vimos nas seções anteriores a educação tem sido instrumentalizada para atender às demandas do capital, mesmo com evidências contrárias. Habilidades e competências, especialmente as socioemocionais, são priorizadas nos currículos, e as avaliações as reforçam, moldando a educação para atender às necessidades do mercado.

Os documentos apontam que as avaliações podem ser importante apoio para orientar nas decisões sobre os gastos com educação.

> As prioridades educacionais devem ser definidas tendo em mente os resultados, usando análise econômica, estabelecendo padrões e medindo os resultados por meio da avaliação da aprendizagem. Uma abordagem setorial é essencial para a definição de prioridades; não é suficiente concentrar-se apenas em um nível de ensino. As análises econômicas geralmente comparam os benefícios (na produtividade do trabalho, medida pelos salários) com os custos para os indivíduos e a sociedade. Os investimentos para os quais a taxa de retorno social é mais alta e o nível de subsídio público é mais baixo são identificados como prioridades para o investimento público (Banco Mundial, 1996, p. 10, tradução nossa).

O Banco Mundial evidência neste trecho que as avaliações educacionais servem não apenas para medir a aprendizagem, mas também para direcionar recursos e justificar as reformas educacionais. A visão do estudante como capital humano, com habilidades específicas para o mercado de trabalho, é central nessa perspectiva. As avaliações são vistas como ferramentas objetivas para garantir que a educação esteja alinhada às demandas econômicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do aprofundamento da crise estrutural do capital e do esgotamento do modo taylorista-fordista de produção, tornou-se evidente, especialmente a partir da década de 1970, a articulação entre diferentes frações das classes dominantes e o capital internacional. Esses grupos encontraram nos organismos internacionais parceiros estratégicos para construir uma pedagogia política do capital, voltada ao restabelecimento do projeto hegemônico e à manutenção das bases de acumulação burguesa.

Com o propósito de analisar o papel das avaliações externas nas orientações dos organismos internacionais para a formação voltada ao trabalho, este artigo reconhece tais instituições como instrumentos do capital, responsáveis por difundir políticas de avaliação alinhadas às exigências do mercado.

Temas & Matizes, Cascavel, v. 19, n. 35. Especial2025. *Ahead of Print*. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v19i35.34895

As evidências apresentadas indicam que as avaliações cumprem uma dupla função: por um lado, orientam os gastos públicos em educação, ao produzir dados quantificáveis sobre a formação oferecida; por outro, definem modelos formativos baseados em habilidades e competências que, sobretudo a partir dos anos 2000, foram reformulados para moldar comportamentos compatíveis com a lógica produtiva do capital.

REFERÊNCIAS

ARGUDÍN, Y. *Educación Basada em Competencias*: nociones y antecedentes. Jalisco, México: Editorial Trillas, 2005.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*: **o trabalhador e o processo de integração mundial**. Washington, EUA: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estratégias para la educação*: examen del Banco Mundial. Washington, EUA: World Bank, 1996a.

BANCO MUNDIAL. *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*: panorama general. Washington, EUA: Grupo Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento*: desafíos para los países en desarollo. México, D.F.: Alfaomega, 2003.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ECONOMIC DEVELOPMENT INSTITUTE OF THE WORLD BANK. *National Assessments*: **testing the sistem**. Washington, EUA: World Bank, 1996b.

FEINSTEIN, O. Prólogo. *In*: YARAHUÁN, G. P.; TRUJILLO, G. M. *Panorama de los sistemas nacionales de monitoreo y evaluación em América Latina*. Cidade do México: Centro de Investigación y Docencia Económicas-Centro CLEAR para América Latina, 2015.

GREK, S. *Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe*. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 1, p. 23-37, 2009.

KEELEY, B. **Capital Humano**: *cómo influye en su vida lo que usted sabe*. Cidade do México: Ediciones Castillo, S.A. de C.V / OCDE, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2007.

MUNDY, K. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. *In*: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (*Orgs.*). **Globalización y Educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 117-161.

OBSERVATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. ***Educación Basada en Competencias***. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Organograma do Sistema ONU**. Washington: ONU, 2024. Disponível em: https://nacoesunidas.org/organismos/organograma/. Acesso em: 10 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Paris, França: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Orealc, 2001.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RUIZ, G. R. El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. **Journal of Supranational Policies of Education**, Madrid, Espanha, n. 4, p. 02-16, 2016. Disponível em: http://revistas.unam.mx/index.php/jope/article/view/58362. Acesso em: 10 out. 2024.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2008.

Recebido em: 07-02-2025
Aceito em: 11-10-2025