

Currículo e avaliação na América Latina: neoliberalismo, padronização educacional e interferência externa

Juliana Fatima Serraglio Pasini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Juliana Franzi

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Brasil)

Resumo

Este artigo analisa o currículo escolar na América Latina, com as especificidades do Brasil, do Chile e da Bolívia. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, que evidencia leis e relatórios da análise curricular do Estudo Regional Comparativo e Explicativo, bem como outros documentos que versam sobre o currículo. A investigação aponta a força do neoliberalismo no contexto latino-americano, estimulando uma organização que padroniza o currículo educacional, visando favorecer as avaliações em larga escala e, por conseguinte, caminha na contramão da preservação e do respeito à diversidade e à pluralidade social e cultural. O estudo identifica a Unesco como uma agência internacional indutora das reformas educacionais e curriculares, atreladas à participação das escolas nas avaliações internacionais e na criação de instrumentos próprios de avaliação como forma de monitorar a qualidade da educação nos países latino-americanos. Os resultados revelam movimentos que assumem um contraponto ao neoliberalismo e destaca vozes dissonantes à lógica do capital na educação.

Palavras-chave: Educação. Currículo. América Latina. Neoliberalismo.

Curriculum and assessment in Latin America: neoliberalism, educational standardization, and external interference

Abstract

This article analyzes the school curriculum in Latin America, with specificities to Brazil, Chile and Bolivia. We carried out a bibliographical and documentary research, which highlights laws and reports from the curricular analysis reports

of the Regional Comparative and Explanatory Study, as well as other documents relating to the curriculum. The investigation points to the force of neoliberalism in the Latin American context, stimulating an organization that standardizes the educational curriculum, aiming to favor large-scale evaluations and, therefore, goes against the preservation and respect for diversity and social and cultural plurality. The study identifies Unesco as an international agency that promotes educational and curricular reforms, linked to participation of schools in international evaluations and the creation of own evaluation instruments as a way of monitoring the quality of education in Latin American countries. The results reveal movements that provide a counterpoint to neoliberalism and highlight voices that disagree with the logic of capital in the field of education.

Keywords: Education. Curriculum. Latin America. Neoliberalism.

Currículo y evaluación en América Latina: neoliberalismo, estandarización educativa e injerencia externa

Resumen

2

Este artículo analiza el currículo escolar en América Latina, con las especificidades de Brasil, Chile y Bolivia. Se realizó una investigación bibliográfica y documental, que evidencia leyes e informes del análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, así como otros documentos relacionados con el currículo. La investigación señala la fuerza del neoliberalismo en el contexto latinoamericano, estimulando una organización que estandariza el currículo educativo para favorecer las evaluaciones a gran escala y, en consecuencia, va a contracorriente de la preservación y el respeto a la diversidad y la pluralidad social y cultural. El estudio identifica a la Unesco como una agencia internacional inductora de reformas educativas y curriculares, vinculadas a la participación de las escuelas en evaluaciones internacionales y a la creación de sus propios instrumentos de evaluación como forma de monitorear la calidad de la educación en los países latinoamericanos. Los resultados revelan movimientos que asumen un contrapunto al neoliberalismo y ponen de relieve voces disonantes de la lógica del capital en la educación.

Palabras clave: Educación. Plan de estudios. América Latina. Neoliberalismo.

Introdução

O presente artigo surge a partir de reflexões aventadas no *I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais* e no *I Congresso Internacional de Educação e currículos latino-americanos*, ambos vinculados ao projeto de extensão *Rede de Diálogo em Debate*, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Neste trabalho, analisamos o currículo escolar na América Latina, com as especificidades do Brasil, do Chile e da Bolívia. A escolha desses países justifica-se por se incluírem nos estudos e nas ações realizados desde 2021 por meio do projeto Rede de Diálogo em Debate.

Este artigo enfatiza o estudo documental (Favero; Centenaro, 2019) em um recorte temporal desde 1990, ano em que o neoliberalismo surge em contextos latino-americanos. O recorte explicita uma presença marcante de Reformas Educativas, que, entre outros elementos, impacta a elaboração dos currículos das instituições escolares na América Latina. Exemplo notório nessa direção é o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), que teve início em 1996, assumindo como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação [...]” (Werlang; Viriato, 2012, p. 11).

A presença de mecanismos de avaliações do sistema educacional nos países da região é expressiva: “as avaliações padronizadas foram implementadas nos países latino-americanos com mais força ao longo da década de 1990” (Martínez Rizo, 2008 *apud* Unesco, 2020, p. 10, tradução nossa). Ademais, recorreremos às legislações que regulamentam o currículo desses países e aos relatórios da análise curricular do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce), da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na última década.

A partir de 1990, a Unesco desempenhou importante papel na disseminação dos pressupostos neoliberais, por meio de pesquisas e documentos, especialmente relativos à educação. Quanto ao currículo, publicou relatórios educacionais sobre a necessidade de monitorar os resultados de aprendizagem obtidos nas avaliações internacionais: dados publicados e desenvolvidos anualmente pelo Laboratório Latinoamericano de Evaluación

de la Calidad de la Educación (LLECE) e pelos relatórios de Análisis Curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Erce).

Utilizamos para a análise documental neste artigo os relatórios do Erce¹, considerando as três primeiras publicações sobre a análise curricular: de 1997, “Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – Perce” (Unesco, 1998); de 2005, “Segundo Estudio Regional Comparativo e Explicativo 2004-2007: Análisis Curricular” (Unesco, 2008); e de 2013, e “Tercer Estudio Regional Comparativo y explicativo – Terce: Análisis Curricular” (Unesco, 2013). Logo, buscamos compreender a relação entre currículo e avaliação e o papel da Unesco em tal contexto. Um dos principais objetivos dos documentos fornecer dados relevantes àqueles que tomam as decisões locais sobre a política educativa na América Latina: desde aqueles relativos à educação básica até os níveis de sucesso no sistema educativo. Aponta-se o objetivo de fomentar uma cultura de avaliação nos países participantes através da “instalação” de capacidades de avaliação educativa. A análise curricular ainda está relacionada ao currículo das disciplinas de Linguagem, Comunicação, Matemática e Ciências da Natureza.

4

A prova elaborada pela Erce é constituída por “[...]critérios compartilhados em currículos, textos e enfoques de avaliação na região [...], além de promover estudos adicionais visando à integração latino-americana em torno do que saber e do que aprender” (Unesco, 2008, p. 7, tradução nossa). Os objetivos das áreas do conhecimento abarcadas pelas avaliações incluem fornecer subsídios para proporcionar e refletir “[...] sobre os referenciais conceituais pertinentes para que os planos de formação docente gerem de maneira efetiva um compromisso com a qualificação da escola e os materiais didáticos” (Unesco, 2008, p. 7, tradução nossa). Assim, a Unesco tem como missão agir como indutora nas reformas curriculares, em especial nos países periféricos que participam do LLECE. Esses países atendem aos pressupostos das avaliações da Erce como possibilidade de criar um currículo latino-americano neoliberal, que incida sobre todos os aspectos da vida social – economia, política, cultura e educação –, com foco na “[...] qualidade e eficiência dos sistemas educativos” (Unesco, 2008, p. 9, tradução nossa).

A realização da Erce na América Latina ocorreu em 1997, contemplando 11 países; em 2006, 16 países; em 2013, 15 países; e em 2019, 18 países (Brasil, s. d. b). Segundo o Ministério da Educação do Brasil, “o Erce contempla países diferentes que compartilham de um contexto mais próximo do nosso. [...]. Enquanto o Pisa avalia estudantes de 15 anos, o Erce é focado em séries escolares, no caso, 4º e 7º anos”² (Brasil, s. d. b).

Para compor a análise do presente artigo, escolhemos três países: Brasil, Chile e Bolívia. Embora tivéssemos tido um contato com outros países nos eventos e estudos realizados – a exemplo de Paraguai e Argentina – os limites do presente trabalho requereram um recorte. Assim, optamos pelos três países, dado que o Brasil nos permite analisar nossa realidade local e compará-la aos outros países. No caso de Bolívia e Chile, pudemos observar exemplos expressivos de um modelo profundamente vinculado aos preceitos neoliberais, como o Chile, e o contraponto de um país que faz uma opção curricular comprometida em assegurar sobretudo o respeito e a diversidade dos povos originários nos processos educativos como é o caso da Bolívia. É importante pontuar que todos os países pesquisados – Brasil, Chile e Bolívia - participaram das edições da Erce e apresentaram dados sobre a análise curricular nos quatro relatórios, exceto a Bolívia. O país não possui dados no terceiro relatório da Unesco (2013), porque é o país que não apresenta um sistema próprio de avaliação como os outros, tomados por instrumentos de monitoramento do currículo e de outras ações na escola.

A maior parte das fontes que unificam as informações dos currículos em países da América Latina são oferecidos por plataformas ligadas aos organismos internacionais como o Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina (Siteal, s. d. a), pertencente à Unesco. Entretanto, este trabalho privilegia estudos acadêmicos de críticos ao neoliberalismo, assumindo que busca aportes de intelectuais dos próprios países investigados, que nos permitam um viés próximo da complexidade educativa das distintas realidades latino-americanas. Então, a análise inicia no contexto brasileiro e, *a posteriori*, nos demais países.

Destacamos, ainda, que movemos nossa análise visando questionar o conceito hegemônico de qualidade da educação, com o intuito de tornar mais complexa a relação que os grandes organismos educacionais

estabelecem entre boa qualidade das escolas e o desenvolvimento econômico, conforme salientam Werlang e Viriato (2012, p. 12), por exemplo, ao mencionar a visão do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL). Lembramos, junto a Cabrito (2009), que a avaliação da qualidade é um processo que migrou do campo econômico para o educativo, sendo necessário, por essa razão tomar os devidos cuidados epistemológicos para analisar a avaliação no campo educacional especificamente. Como alerta o autor: “quando cedemos à tentação da medida esquecemos a especificidade do processo educativo, sempre único e original, dificilmente enquadrável num qualquer quadro de medição de objetivos” (Cabrito, 2009, p. 178).

A partir do exposto, pautando-nos nas reflexões de Bauer (2020, p. 1), que sinalizam que “as avaliações externas e em larga escala têm induzido práticas curriculares e pedagógicas”, salientamos que a tessitura desta investigação se dá a partir do seguinte problema de pesquisa: *Quais são as articulações entre currículo e avaliação na educação de países latino-americanos e quais entrelaçamentos derivam da indução dos grandes organismos internacionais?*

6

No que concerne aos aspectos metodológicos, adota-se uma metodologia de estudos comparados, qual seja: analisar o currículo escolar na América Latina, a partir de fontes bibliográficas e dos relatórios de Estudio Regional Comparativo e Explicativo de 1997 a 2013, período em que foram publicados três relatórios. Nessa direção, destaca-se a possibilidade deste artigo somar-se às reflexões já existentes acerca da educação comparada, principalmente a partir do alerta de Gomes (2015), no artigo intitulado “Educação Comparada no Brasil: esboço de agenda”, o qual sinaliza que: “Um dos temas que requerem massa crítica é a avaliação educacional, inclusive internacional, de que o País vem participando” (Gomes, 2015, p. 243).

A UNESCO e o Banco Mundial operam um movimento global em direção a uma homogeneização do currículo no contexto nacional e regional a partir de tensionamentos advindos das orientações de organismos internacionais. Dados os limites de um artigo científico, não realizaremos a análise de cada contexto, mas das especificidades relacionadas ao currículo e aos tensionamentos para implementação de um sistema de avaliação a partir dos

relatórios citados. Não utilizamos para esta pesquisa o relatório publicado em 2019 por se tratar de um relatório que inclui a análise acerca do alcance das ODS nos países latino-americanos e os objetivos educacionais.

Currículo: tensões, duelos e disputas no cenário brasileiro

O campo do currículo escolar é um território marcado por disputas (Arroyo, 2013), as quais, no contexto hodierno, revelam-se com intensidade notável. Essas disputas advêm de campos diversos, como os movimentos sociais, que organizam ações e advogam por um trabalho pedagógico a partir de determinadas temáticas, como são os casos das relações sociais de gênero e das relações étnico-raciais, por exemplo. Logicamente, os profissionais da educação também participam dessa disputa, uma vez que, de modo legítimo, buscam assegurar sua identidade no trabalho docente, bem como ter autonomia para construir seus próprios currículos e desenvolver suas ações pedagógicas. Por sua vez, os(as) educandos(as) disputam espaço no sentido de serem reconhecidos como “sujeitos ativos-afirmativos, resistentes” (Arroyo, 2013, p. 295), de tal modo que a escola e o currículo reconheçam seus saberes, suas leituras de mundo, suas vidas precarizadas e suas lutas pela sobrevivência. Nesse sentido, o currículo, do ponto de vista do compromisso político e epistemológico, indica a possibilidade de assegurar o acesso ao conhecimento e à cultura. No entanto, também se destaca o currículo como território disputado pelos interesses mercadológicos, que vislumbram a educação como uma mercadoria. Ou seja, “[...] é extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento do mercado”. (Arroyo, 2013, p. 121).

Paraíso (2023, p. 10) sinaliza que essa disputa “[...] sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar”. Diante da complexidade e da árdua tarefa que atribui centralidade aos conteúdos que devem ser ensinados na escola, muitos são os interesses que aparecem em cena. Eles revelam a intencionalidade de profissionais da educação, estudiosos da área, empresários – que visam o lucro com a educação – e de diferentes atores sociais que, mesmo não envolvidos diretamente no trabalho educativo, têm expectativas sobre o papel da escola. Nessas intenções,

destaca-se a perspectiva à qual nos contrapomos sobremaneira, que entende “a educação não como direito social, mas como produto” (Uchoa; Chacon, 2021, p. 1156).

A relação que se estabelece entre currículo e avaliações em larga escala iniciou na década de 1995 em todos os países da região, com exceção de Cuba. Nesse ano, foi “criado o Instituto *Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação*, o LLECE, coordenado pela UNESCO. Seu primeiro estudo comparativo foi publicado em 1998, envolvendo 14 países, o qual, através de uma prova, semelhante ao PISA” (Trojan, 2010, p.63). Casassus (2001, p. 23) ressalta que essa avaliação demonstra “que sistemas educacionais da região, exceto as particularidades nacionais, existe um currículo comum regional”.

8 O Brasil, tem a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (1995) e, logo em 1997, inaugura sua participação no Erce. Desde então, o Brasil realizou inúmeras reformas educacionais objetivando alcançar a almejada qualidade da educação. As reformas curriculares acompanharam as mudanças propostas pelas matrizes de referências das avaliações implementadas no contexto brasileiro, como afirma Pasini (2023). O Brasil é destaque em participação nas provas internacionais propostas pelos organismos internacionais, segundo Perce (em 1997), Serce (em 2005), Talis (em 2008, 2013 e 2018) (Brasil, 2020) e Pisa (2000 em diante) (Brasil, s. d. c).

A última reforma curricular brasileira ocorreu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, em 2017 e para o Ensino Médio, cuja reforma derivou da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Ferreira; Ramos, 2018). A BNCC corroborou com o alinhamento dos conteúdos curriculares às avaliações nacionais e internacionais, promovendo mudanças no contexto organizacional da escola, incutindo princípios voltados para o desempenho, gerenciamento e controle da escola e do sistema educacional. A promessa por uma base comum era antiga e estava assinalada desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

As disputas tecidas até a homologação da BNCC revelaram intencionalidades distintas entre os profissionais e estudiosos da educação e os empresários que visavam obter lucro com a reforma curricular, plasmando no currículo a falsa narrativa de que todas as mazelas educacionais seriam mitigadas ou resolvidas com um documento que asseguraria os mesmos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 7).

Freitas (2018) compreende o processo que culminou na homologação da BNCC como uma “reforma empresarial da educação”, dado que, entre outros fatores, propiciou: “a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas” (Freitas, 2018 p. 104). Assim, tais aspectos permitiram a constituição de um mercado de consultorias e assessorias ao redor da escola.

Relembramos que a BNCC começou a ser discutida no governo de Dilma Rousseff (2015/2016), contudo, com o golpe às estruturas democráticas e a destituição da presidenta em 2016, a elaboração do documento tomou um contorno bastante distinto entre a primeira e a última versão, representando a nítida opção por atender aos anseios empresariais e conservadores, vinculando-se aos preceitos do neoliberalismo.

A institucionalização do neoliberalismo no contexto educacional brasileiro não é exclusiva do momento citado, pois já havia se manifestado na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990 (Brasil, 1997, 1998), relacionando os PCNs às “exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais” (Galian, 2014, p. 653). Dessa forma, desenvolvem-se concepções próprias de “competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização” (Galian, 2014, p. 653) sendo que os Parâmetros condizem com organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Unesco, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) –, focando no “conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o

objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado” (Galian, 2014, p. 653).

No entanto, segundo Freitas (2018), o governo do Partido dos Trabalhadores, de 2003 a 2016, tentou enfrentar a institucionalização do neoliberalismo na área da educação, ainda que não integralmente. Mas a partir de 2016, o Brasil se deparou com uma eclosão do neoliberalismo. Desde então, percebe-se uma aposta acentuada na padronização/uniformização da educação, por meio de um currículo comum e de uma preocupação deliberada com avaliações em larga escala, elementos que, embora já introduzidos no Brasil, passaram a ser práticas expressivas com a BNCC. Assim, as escolas passaram a ser avaliadas desconsiderando-se suas reais situações, profundamente desiguais entre si, configurando o abstracionismo pedagógico, que resulta “[...] em interpretações simplistas sobre a educação que impedem que reconheçamos as diferentes problemáticas que envolvem o fenômeno educativo” (Giroto, 2018, p. 21).

Essa configuração dificulta, em grande medida, um trabalho pedagógico específico para cada comunidade escolar, voltado às demandas e singularidades de cada contexto e educando(a). Assim, todos(as) passam a ser avaliados(as) e medidos(as) de igual maneira, desconsiderando-se as particularidades existentes e, inclusive, as adversidades que há em diferentes escolas, sobretudo nas que estão em contextos de maior vulnerabilidade social e econômica. Tal conjuntura não é exclusiva do Brasil: em maior ou menor intensidade, está presente em distintos países latino-americanos, incluindo aqueles que elegemos para analisar.

Chile e Bolívia: similaridades e distanciamentos com o Brasil

Conforme estudiosos latino-americanos nos alertam, há mais de 20 anos,

[...] organismos multilaterais [...] têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista

não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1139).

Ademais, “as propostas de políticas educacionais e curriculares, inseridas num contexto de globalização, passam pelo estabelecimento de parâmetros propostos por organizações internacionais” (Voigt, 2019, p. 1); a tensão neoliberal, que se evidenciou no Brasil com a BNCC pode ser identificada em demais países latino-americanos, partindo de diferentes fatores.

Chile

Segundo Oliva (2017), o currículo chileno pauta-se pela racionalidade técnica. Ao analisar a arquitetura da política educativa chilena, no período de 1990 a 2014, a autora investiga o Marco Curricular Nacional e as Bases Curriculares Nacionais. Ela destaca que o currículo pautado na racionalidade técnica teve início com a reforma educacional de 1965 e perpassou o período da ditadura, se aprofundando e se aperfeiçoando nos governos da Concertação, “causando um efeito de ajuste da ordem escolar com a ordem neoliberal” (Oliva, 2017, p. 406). O Currículo Nacional ficou “previsto em seu marco prescrito mediante a lei n. 18.962” (Oliva, 2017, p. 416, tradução nossa) e, ainda, previu a aprovação de um Consejo Superior de Educación, que definiu os Objetivos Fundamentales e os Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica y Media (Oliva, 2017).

Sobre o Marco Curricular Nacional e Bases Curriculares Nacionais, enfatizamos a descrição que consta no site do Consejo Nacional de Educación do Chile (CNED, s. d., traduções nossas): as Bases Curriculares apontam os Objetivos de Aprendizagem (OA) como definidores dos “desempenhos mínimos que se espera que os estudantes consigam em cada disciplina e nível de ensino”. Os OA são integrados por conhecimentos, habilidades e atitudes “que são considerados relevantes para [...] alcançar um desenvolvimento harmônico e abrangente, permitindo-lhes enfrentar seu futuro com as ferramentas necessárias e participar ativa e responsabilmente na sociedade”. Ademais,

tomado como uma reforma gradual, mantém os Objetivos Fundamentais (OF) e os Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO), referentes às normativas educacionais anteriores. Os OF são as “competências que os alunos devem alcançar nos diferentes períodos de sua escolaridade, a fim de atender às finalidades e objetivos gerais e aos requisitos ao final dos diferentes níveis da educação básica e secundária”. Os CMO são “conhecimentos e práticas específicos para alcançar habilidades e atitudes que as escolas devem obrigatoriamente ensinar, cultivar e promover a fim de atender aos objetivos fundamentais estabelecidos para cada nível” (CNED, s. d., traduções nossas). O Conselho Nacional de Educação destaca que se pronunciará sobre possíveis

[...] adaptações curriculares para populações específicas. Elas permitem a operacionalização de requisitos educacionais específicos, pessoais ou contextuais, que precisam de ajustes especiais no currículo para garantir a igualdade no direito à educação. Embora o MINEDUC possa criar novas modalidades especiais, a Lei Geral de Educação denomina educação especial ou diferenciada [...] e educação de adultos (CNED, s. d., tradução nossa).

12

A crítica à política educativa chilena é evidente no trabalho de Oliva e Gascón (2016), que analisam o período de 2001 a 2016 e apontam os sérios prejuízos de uma aposta em um sistema educativo pautado na estandarização e no modelo neoliberal. Outrossim, atenta contra o estabelecimento da tríade medição-controle-avaliação, estabelecida pelo currículo padronizado do Chile, que se vincula à excessiva preocupação com o desempenho nas avaliações. Estudiosos tecem severas críticas ao modelo educativo chileno: a tríade se mostra

[...] vinculada ao controle da eficiência do processo em seus objetivos, meios e avaliação, onde a aprendizagem aparece definida em critérios e indicadores. [...] a padronização do conhecimento escolar aparece atrelada a um sistema de medição do aprendizado padronizado representado pelo Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação [...], onde os padrões de conteúdo parecem estar alinhados com o desempenho [...] (Oliva, 2017, p. 421, tradução nossa).

Entre os países latino-americanos participantes da LLECE, o Chile é o pioneiro nas avaliações internacionais. De acordo com o Terce (Unesco, 2013), a primeira prova foi aplicada em 1960; entre 1968 e 1971, as provas voltaram-se ao Castelhana e Matemática; já entre 1982 e 1984 houve a criação do Programa de Avaliação do Rendimento Escolar (PER) e, em 1985, do Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação (Sece). Logo, os dados obtidos pelo PER uniam-se aos levantamentos do Sece e, posteriormente, à proposição de novas políticas educacionais. Objetivando atender ao Ministério da Educação do país, a Unesco (2013) sinalizava que reunia informações para o

[...] *desenvolvimento currículo*, ter parâmetros para melhorar a alocação de recursos, contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio da descentralização de responsabilidades e dar um sinal explícito ao sistema educacional [sobre o OA] (Unesco, 2013, p. 21, grifos e traduções nossas).

Ademais, em 1997, mantiveram-se as avaliações alternadas; em 1988, foram incorporadas as provas de Linguagens e Matemáticas no Ensino Médio, através da criação do Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação, com foco em “*gerar informações para o trabalho dos diferentes atores do sistema educacional*” (Unesco, 2013, p. 21, grifos e traduções nossas). Posteriormente, as avaliações voltaram-se a: “Matemática, Linguagem, Ciências Naturais e Ciências Sociais no 4º ano e, no ano seguinte, os alunos da 8ª série são avaliados nas mesmas áreas” (Unesco, 2013, p. 21, tradução nossa). A Since é aplicada até a atualidade e o currículo segue a matriz curricular da prova, que objetiva informar sobre o “desempenho dos estudantes em diferentes áreas do currículo nacional, e relacioná-los com o contexto escolar e social naquilo que aprendem” (Unesco, 2013, p. 21, tradução nossa). Na última década, o Chile participou das seguintes avaliações internacionais: Pisa (nos anos de 2000, 2006 e 2009), Cived (em 1999), ICCS (em 2009), Timms e Perce (em 1997) e Serce (2006) (Unesco, 2013, p. 21).

Bolívia

Desde as colonizações pelos europeus, os países latino-americanos vivem em quadros conflituosos de dominação e crises, que, no âmbito da educação, se acentuam a partir das políticas educacionais. Por vezes, tais políticas são projetos importados ou orientados pelos organismos internacionais. Nesse contexto colonial, os povos originários, e as suas lutas, foram invisibilizados ou silenciados durante muitas civilizações. Todavia, no Estado Plurinacional da Bolívia, os povos originários resistem por uma educação intercultural latino-americana, sobretudo no movimento contra-hegemônico de construção de um currículo escolar que respeite a pluralidade cultural.

A Bolívia também passou por inúmeras reformas educacionais, destaca-se a implementação/planificação do novo currículo, a partir de uma reforma em que predominam os “currículos regionalizados, coordenados pelo Ministério da Educação juntamente com suas diversas nações e povos indígenas, originários camponeses, a partir de um sistema que se caracteriza intracultural, intercultural e plurilíngue” (Gonçalves; Urquiza, 2017, p. 42). Diferente do Brasil e do Chile, a Bolívia não “teve uma economia capitalista plenamente desenvolvida, o que resultou em estruturas comunitárias de funcionamento próprio, as quais permanecem muito tempo sem qualquer relação com o mercado” (Silva; Machado; Espinoza, 2023, p. 161). O Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 2016-2020 demarcou a fundação da República boliviana como “resultado da luta tenaz e do sangue derramado por mártires, libertadores e líderes indígenas que viveram no passado nessas terras e territórios, com grandes ideais e sonhos de construir uma pátria soberana, livre, justa e igualitária” (Bolívia, 2015, p. 1, tradução nossa). Pode-se acrescentar que, de 1985 a 2005, o Plano não eliminou as desigualdades social, política e econômica que se estabeleceram, pois ainda havia uma grande exclusão social, em especial da maioria indígena e dos povos originários, privados de seus direitos políticos e cidadãos.

A primeira reforma curricular, promovida pela Lei 1.565, de 7 e julho de 1994 (Bolívia, 1994), influenciada e financiada pelo Banco Mundial, contou com a participação de outros organismos internacionais (Morais, 2008). A legislação pretendeu ampliar o acesso à educação escolar, que até aquele momento era privilégio apenas dos brancos que viviam no país.

Desde então, são travadas lutas e resistências dos povos indígenas e originários, que compõem a população boliviana em maior número. Em 1997, a Bolívia teve sua participação nas avaliações internacionais. No entanto, ter uma educação monolíngue em um país plurilíngue acarretou novas resistências (Morais, 2008). Em 2003, iniciou-se um movimento de reestruturação do sistema educacional, com a criação dos Planes de Estudio y Los Programas Curriculares para el nivel de primaria, en el segundo ciclo.

De acordo com o Serce (Unesco, 2008), a dificuldade em avaliar o sistema educacional boliviano está no foco intercultural, "na medida em que se espera que as crianças aprendam espanhol e o utilizem como um instrumento de diálogo intercultural e como um meio de conhecimento e interação com outras culturas" (Unesco, 2008, p. 28, tradução nossa). O bilinguismo inclui novas competências no currículo, que não estão postas nas avaliações que priorizam a aprendizagem do castelhano. Entre os países pesquisados, a Bolívia é o único que não possui dados no Terce (Unesco, 2013).

É a partir de 2006, com a gestão de Evo Morales Ayma, descendente dos povos originários, que se propõem novas reformas. A gestão durou de 2006 a 2019, resultando em grandes mudanças, especialmente do sistema educacional. Destaca-se a Lei da Educação n. 70 (Lei Avelino Siñani y Elizardo Pérez) (Bolívia, 2010) – instituída a partir da promulgação da Constituição Plurinacional (Bolívia, 2009) – que normatiza o currículo, em seu Art. 69:

A organização curricular estabelece os mecanismos de articulação entre a teoria e a prática educacional, expressos no currículo básico intercultural, nos currículos intraculturais regionalizados e diversificados que, em sua complementaridade, garantem a unidade e a integridade do Sistema Educacional Plurinacional, bem como o respeito à diversidade cultural e linguística da Bolívia (Bolívia, 2010, p. 404, tradução nossa).

A Lei tornou-se marco para a democracia: prevê a plena participação dos bolivianos no sistema educacional plurinacional, incluindo o respeito às diversas expressões sociais e culturais nas suas diferentes formas de organização, alinhada à consolidação da Revolução Democrática e Cultural. "A lei garante a todas as pessoas o direito à educação em todos os níveis de

maneira universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação, tornando a educação obrigatória até o *bachillerato*" (Gonçalves; Urquiza, 2017, p. 46).

De acordo com Mallea (2011), a luta dos povos originários e da comunidade indígena na busca por direitos, em suma pelo direito à educação, ressalta que um currículo regionalizado, que considere as características sociais, culturais e plurilinguísticas, contribui para reduzir as desigualdades e as desvantagens e favorecem estudantes que vivem em centros urbanos a ascender aos níveis mais altos de formação, como chegar à universidade, por exemplo. "As estratégias de subversão da comunidade indígena se justificam por si mesmas, já que pretendem alcançar as mesmas condições de igualdade em relação ao acesso do capital educativo" (Mallea, 2011, p. 108, tradução nossa).

Além da educação básica gratuita, a formação de professores ocorre em instituições públicas, também com oferta gratuita, sob a responsabilidade administrativa do Ministério da Educação (MEC). "O currículo de formação de professores é único para todo o país, abrangendo a formação geral e especializada com duração de cinco anos com grau de licenciatura" (Gonçalves; Urquiza, 2017, p. 47).

Embora a Bolívia seja participante da LLECE, e a Unesco lá realize avaliações e acompanhamento do currículo em desenvolvimento, é um país que resiste a moldar o currículo escolar às matrizes das avaliações externas. Apresenta características distintas de currículo e escolas que não atendem às demandas do capital, tal como nos outros países pesquisados. Isso não significa que a luta contra a hegemonia do campo escolar esteja vencida: pelo contrário, ainda há um longo caminho a percorrer. O desafio é superar "a figura da autoridade centrada em quem possui maior capital educativo ou de outro tipo, [que] deve desaparecer" (Mallea, 2011, p. 114, tradução nossa). As decisões devem ser coletivas, de todos os que pertencem a cada comunidade escolar, assim, o enfrentamento dos problemas pedagógicos/escolares deve ser aplicado "de forma recorrente", incorporado "ao planejamento da unidade educacional e outras extraordinárias quando for necessário discutir, analisar e formular propostas de soluções para problemas emergentes" (Mallea, 2011, p. 114, tradução nossa).

Considerações Finais

O presente artigo analisou o currículo escolar na América Latina, com especificidades do Brasil, do Chile e da Bolívia. É possível observar uma forte influência dos organismos internacionais no currículo desses países, verificando um processo de padronização dos documentos. Esse é um elemento que contribui à realização de avaliações em larga escala, com a implementação de sistema de avaliação próprio, o que já ocorre no Brasil e no Chile. A ânsia pela padronização e uniformização do currículo escolar caminha na contramão da construção por espaços escolares que assegurem a diversidade cultural e se comprometam com a efetiva inclusão na educação formal.

A análise dos relatórios de Estudio Regional Comparativo Explicativo (Unesco, 1998, 2008, 2013) e de análise comparativa, somados aos estudos bibliográficos realizados, nos permitiram compreender a relação entre currículo e avaliações em larga escala nos países pesquisados. Evidencia-se, por meio da pesquisa, o aumento da diversidade de avaliações externas que vem sendo aplicadas nos países latino-americanos, sobre as quais inúmeros relatórios são publicados, sem de fato refletir dados que significam ou mensuram a tão almejada qualidade da educação.

Faz-se necessária uma análise rigorosa desses relatórios, no entanto, como Freitas (2018) chama a atenção, já que estes não têm produzido políticas públicas que resultem numa educação de qualidade. Na contramão, centram-se “na análise dos números, ocultam as concepções que jazem a estes e impedem uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos ser uma boa educação” (Freitas, 2018, p. 61). Nesse sentido, esta pesquisa identifica a Unesco como indutor de criação e implementação de reformas e políticas educacionais, com foco nas avaliações dos sistemas de ensino e na produção de dados, na tentativa de implementar um currículo latino-americano, que não garante a qualidade da educação e, ainda, ignora o contexto econômico, social e cultural de cada local. A concepção de currículo e de avaliação, presente nos documentos da Unesco, orienta a padronização do currículo escolar e a implementação de mecanismos de gestão que garantam a eficiência do

sistema escolar. Inclui-se às orientações a criação de políticas de formação de professores que atendam a tais proposições.

Dos países analisados, todos iniciaram as primeiras reformas curriculares na década de 1990, orientadas pelos organismos internacionais, com destaque para a Unesco. Ademais, iniciam suas participações na LLECE, em 1995, nas primeiras avaliações da proposta da Unesco, sendo o Chile o precursor na implementação e participação de avaliações externas, iniciadas desde 1968. Já o Brasil se destaca no número de avaliações internacionais e nacionais realizadas. Desde a década de 1990, as reformas curriculares têm acompanhado as mudanças e as implementações de novas avaliações externas no sistema escolar.

A Bolívia é o exemplo contra-hegemônico no enfrentamento à padronização curricular: possui currículos regionalizados, em respeito às línguas dos povos originários e investe em sólida formação docente, ofertada exclusivamente pelo poder público. Não tem um sistema próprio de avaliação e, embora participe da LLECE, a educação não se aproxima de anseios mercadológicos, meritocratas e de comparação de resultados.

18 Embora tal cenário imponha grandes desafios à elaboração de outras possibilidades curriculares, destacamos que essas medidas não se materializam sem resistências, conforme revelou o presente trabalho a partir do referencial bibliográfico utilizado que se posiciona de modo crítico à entrada do neoliberalismo na educação.

Em uma perspectiva micro, podemos mencionar que a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no Brasil, cujo projeto tem uma perspectiva latino-americana, notadamente distinto de outros currículos, estimulou o trabalho que culmina neste artigo.

Por fim, consideramos a relevância de investigações e produções futuras, que fortaleçam a crítica sobre o currículo latino-americano, uma vez que estamos cientes de que, dadas as limitações deste estudo, ele não exclui novas e vindouras pesquisas sobre o tema, as quais certamente podem seguir aportando dados para a área da educação. Elemento interessante nessa direção seria a inclusão de outros países da América Latina, que não foram contemplados nesta pesquisa.

Notas

1. Erce é uma avaliação internacional focada na América Latina e Caribe (Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, El Salvador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai). É um instrumento de monitoramento da aprendizagem dos estudantes, realizada desde 1997, conduzida pelo LLECE. Dados brasileiros: Brasil (s. d. a).
2. Conforme é possível observar nas seguintes notícias: “Plan de Transformación Educativa ‘tiene ideología de género de punta a punta’, afirma Lizarella Valiente” (La Unión, 2022) e “Centenares de personas marchan contra plan de cambio educativo en Paraguay” (SwssInfo, 2022).

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, v. 36, p. e223884, 2020.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. La Paz: Gaceta Oficial, 2009.

BOLÍVIA. **Ley n. 1.565, de 7 de julio de 1994**. Ley de Reforma Educativa. La Paz: Ministerio de Educación, 2010.

BOLÍVIA. **Ley n. 70, de 20 de diciembre de 2010**. Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación, 2010.

BOLÍVIA. **Plan de Desarrollo Económico y social**: en el marco del desarrollo integral para vivir bien 2016-2020. La Paz: Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2015.

BRASIL. Avaliação da qualidade da educação na América Latina ocorre em novembro no Brasil. **Ministério da Educação**, s.d. b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/erce>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes [...]. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas [...]. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce). **Gov.br**, Inep, s. d. a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/erce>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Histórico. **Gov.br**, Inep, 13 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis/historico>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). **Gov.br**, Inep, s. d. c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos CEDES**, v. 29, n. Cad. CEDES, 2009 29(78), p. 178–200, maio 2009.

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

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CHILE (CNED). Marco curricular y Bases curriculares. **CNED**, s. d. Disponível em: <https://cned.cl/institucional/marco-curricular-y-bases-curriculares/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação**, São Paulo, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, 2018.

FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araújo. (org.) **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, 2014.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, 2018.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículos intra/intercultural na Bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, p. 41-58, 2017.

LA UNIÓN. Plan de Transformación Educativa “tiene ideología de género de punta a punta”, afirma Lizarella Valiente. **La Unión**, 20 out. 2022. Disponível em: <https://www.launion.com.py/plan-de-transformacion-educativa-tiene-ideologia-de-genero-de-punta-a-punta-afirma-lizarella-valiente-191951.html>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MALLEA, Javier Paredes. Elementos para la implementación del nuevo currículo educativo. **Revista Integra Educativ**, v. 4, n. 3, p. 105-115, 2011.

MORAIS, Paulo Tadeu. O sistema educacional boliviano: princípio e contradições. **Cadernos de Pós-Graduação–Educação**, São Paulo, v. 7, p. 109-120, 2008.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

MALLEA, Javier Paredes. Elementos para la implementación del nuevo currículo educativo. **Revista Integra Educativ**, v. 4, n. 3, p. 105-115, 2011.

MORAIS, Paulo Tadeu. O sistema educacional boliviano: princípio e contradições. **Cadernos de Pós-Graduação-Educação**, São Paulo, v. 7, p. 109-120, 2008.

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

OLIVA, María Angélica. Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 405-428, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Entrega de resultados da análise curricular do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE 2019). **Unesco**, 27 jul. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/entrega-de-resultados-da-analise-curricular-do-estudo-regional-comparativo-e-explicativo-erce-2019>. Acesso em: 13 fev. 2024.

22 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática, y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado**. Santiago: Orlealc, Unesco, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – Terce: Análisis Curricular**. Santiago: Orlealc, Unesco, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – 2004-2007: Análisis Curricular**. Santiago: Orlealc, Unesco, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). **Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Erce 2019)**. Santiago: Orlealc, Unesco, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e práticas. São Paulo: Contexto, 2023.

SÁ, Rubens Lacerda; CORONEL, Derlis Ortiz. Un vistazo anticolonial de la cosmovisión indígena del currículum en Paraguay. **Interterritórios**, Caruaru, v. 9, n. 18, p. 1-19, 2023.

SILVA, João Paulo Rocha Pereira; MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; ESPINOZA, Fran. A emancipação social no Estado plurinacional boliviano. **Katálysis**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 158-167, 2023.

SWSSINFO. Centenares de personas marchan contra plan de cambio educativo en Paraguay. **SswssInfo**, 20 out. 2022. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/spa/paraguay-educaci%C3%B3n-centenares-de-personas-marchan-contra-plan-de-cambio-educativo-en-paraguay/47995672>. Acesso em: 13 fev. 2024.

UCHOA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Vilanova. Denúncias e anúncios em torno do currículo escolar. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, 2021.

VOIGT, Jane Mery Richter. As políticas transnacionais e o currículo do ensino médio. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC)**. Florianópolis, OEMESC, abr. 2019.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas e a influência dos organismos multilaterais. **RBPAE**, v. 26, n. 1, p. 55-74, jan.abr. 2010.

WERLANG, Adriana Cunha. VIRIATO, Edaguimar Orquiza. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, v. 4, 2012.

Prof.^a Dr.^a Juliana Fatima Serraglio Pasini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/PR)

Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE)

Grupo de Estudos e Pesquisa na/para Infância (GEPEI)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>

Email: jfserraglio@gmail.com

Prof.^a Dr.^a Juliana Franzi

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Brasil)

Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EDUCAL)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/PR)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5840-9982>

Email: juliana.franzi@unila.edu.br