



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E
TERRITÓRIO (ILATIT)**

GEOGRAFIA - LICENCIATURA

**A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NA ERA GLOBALIZADA:
POR UMA CRÍTICA À CONSTRUÇÃO DO ENSINO HEGEMÔNICO NO BRASIL**

MARIANA CAMARGO DO PRADO

Foz do Iguaçu
2021



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT)**

GEOGRAFIA - LICENCIATURA

**A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NA ERA GLOBALIZADA:
POR UMA CRÍTICA À CONSTRUÇÃO DO ENSINO HEGEMÔNICO NO BRASIL**

MARIANA CAMARGO DO PRADO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha

Foz do Iguaçu

2021

MARIANA CAMARGO DO PRADO

**A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NA ERA GLOBALIZADA:
POR UMA CRÍTICA À CONSTRUÇÃO DO ENSINO HEGEMÔNICO NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Prof. Dr. Nelson Fernandes Felipe Júnior
UNILA

Prof. Dr. Juliana Franzi
UNILA

Foz do Iguaçu, 22 de setembro de 2021.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Mariana Camargo do Prado

Curso: Geografia - Licenciatura

Tipo de Documento	
(X) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(.....) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NA ERA GLOBALIZADA: POR UMA CRÍTICA À CONSTRUÇÃO DO ENSINO HEGEMÔNICO NO BRASIL

Nome do orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha

Data da Defesa: 07/10/2021

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons Licença 3.0 Unported*.

Foz do Iguaçu, 22 setembro de 2021.

Assinatura do Responsável

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu professor orientador Dr. Marcelo Augusto Rocha, que me acompanhou de perto durante os últimos três anos. Não tenho meios que sejam suficientes para expressar meu agradecimento, que partem de uma profunda admiração e respeito ao trabalho desenvolvido pelo professor Marcelo no curso de Geografia – Licenciatura da UNILA. Se hoje nosso curso é um espaço de educação humanizada e crítica, com notória produção acadêmica no curso de Geografia, é graças ao seu trabalho. Agradeço ainda, ao profundo respeito e confiança que depositou em mim, ao desenvolvermos tantos trabalhos e pesquisas juntos no decorrer desses anos. Agradeço também por ter sido paciente com os meus desacertos, entendendo como parte natural do processo de aprendizagem.

Agradeço também aos demais professores da banca por aceitarem participar deste momento. Espero poder contribuir, no futuro, para o engrandecimento do debate educacional assim como vocês o fazem agora. Agradeço também aos demais professores do curso de geografia da UNILA por me propiciarem tal formação, e a todos os professores e pesquisadores que vieram antes de mim, em especial aos geógrafos e geógrafas que disponibilizam seus trabalhos e anos de pesquisa de forma gratuita e acessível.

Agradeço imensamente à minha família, Eduardo e Leon, que estiveram comigo durante todo o longo processo da graduação. Foram meses de muita cooperação e união para que este trabalho pudesse ser realizado. Eu sou porque nós somos. Sem o amor e compreensão de vocês no cotidiano, eu não estaria aqui. Espero compartilhar longos anos de vida ao lados de vocês.

Não poderia deixar de agradecer ainda, à toda a equipe de Pró Reitoria de Assistência Estudantil da UNILA, que através das políticas de permanência estudantil, possibilitaram que estudantes como eu estivessem na graduação de uma universidade pública de qualidade.

Em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos.

Miguel Arroyo – Currículo, Território em Disputa

RESUMO

A presente pesquisa visa promover reflexões sobre a globalização e suas implicações na padronização curricular a partir do século XX e início do século XXI. Tendo como recorte temporal o período iminente à Segunda Guerra Mundial, destaca a mudança de paradigma dos currículos escolares que, neste momento, passaram a ser guiados em direção à construção de uma identidade global. A construção dessa identidade global acontece atrelada a outros fatores essenciais, que são a homogeneização e isomorfismo das categorias curriculares a nível mundial e a emergência de um modelo de sociedade também padronizado. Discutimos então, como a globalização dos currículos promove um novo arranjo organizacional que interfere diretamente na relação entre currículo e espaço escolar, pois transfere os poderes de decisão sobre a prática educativa para a escala global – onde predomina a ação de agentes econômicos internacionais – ao mesmo tempo em que mina o poder de decisão e autonomia da escala local, onde predomina a prática educativa que é estreitamente ligada ao espaço de significação dos sujeitos e da transformação social. Assim, a escola e o currículo se tornam desterritorializados, submetidos às determinações externas ao ambiente escolar e que servem, sobretudo, à lógica de acumulação do capital. A partir de uma revisão bibliográfica de alguns dos principais autores do tema, demonstramos como a globalização dos currículos infere na manutenção da racionalidade dominante, que a partir de grandes investimentos estrangeiros diretos formalizaram as principais reformas da educação brasileira das últimas décadas, implementando a desregulamentação da educação da esfera pública para a esfera privada e fazendo prevalecer as relações hegemônicas entre centro e periferia do sistema-mundo na formulação dos currículos escolares globalizados.

Palavras-chave: Currículo globalizado; globalização hegemônica; BNCC; organismos supranacionais; Banco Mundial.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo promover reflexiones sobre la globalización y sus implicaciones para la estandarización curricular a partir del siglo XX y principios del siglo XXI. Tomando como marco temporal el período inminente a la Segunda Guerra Mundial, se destaca el cambio de paradigma en los planes de estudio escolares que, en este momento, comenzaron a orientarse hacia la construcción de una identidad global. La construcción de esta identidad global está ligada a otros factores esenciales, que son la homogeneización e isomorfismo de categorías curriculares a nivel mundial y la emergencia de un modelo de sociedad también estandarizado. Luego discutimos cómo la globalización de los currículos promueve un nuevo arreglo organizacional que interfiere directamente en la relación entre currículo y espacio escolar, ya que transfiere el poder de decisión sobre la práctica educativa a una escala global – donde predomina la acción de los agentes económicos internacionales – y al mismo tiempo, quita el poder de decisión y la autonomía de la escala local, donde predomina la práctica educativa que está estrechamente ligada al espacio de sentido de los sujetos y la transformación social. Así, la escuela y el currículum se desterritorializan, sometidos a determinaciones externas al ámbito escolar y que sirven, sobre todo, a la lógica de la acumulación de capital. A partir de una revisión bibliográfica de algunos de los principales autores del tema, demostramos cómo la globalización de los currículos infiere en el mantenimiento de la racionalidad dominante, que, a partir de las grandes inversiones extranjeras directas, formalizó las principales reformas de la educación brasileña en las últimas décadas, implementando la desregulación de la educación en Brasil, de la esfera pública a la privada y hacer prevalecer las relaciones hegemónicas entre el centro y la periferia del sistema-mundo en la formulación de los currículos escolares globalizados.

Palabras clave: Currículo globalizado; globalización hegemónica; BNCC; organismos supranacionales; Banco Mundial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral de Comércio e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IED	Investimento Estrangeiro Direto
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Parceria Público-Privada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DO NACIONALISMO AO GLOBALISMO: AS TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	14
3 IDENTIDADE GLOBAL E HOMOGENEIZAÇÃO: A FORMULAÇÃO DE UMA CULTURA EDUCACIONAL MUNDIAL COMUM	17
4. A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O ESPAÇO LOCAL FRENTE A GLOBALIZAÇÃO:.....	20
5. QUEM SÃO OS AGENTES DA GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO?	24
5.1 OS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS: BANCO MUNDIAL E FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL	25
5.2 O CAPITAL FINANCEIRO INTERNACIONAL.....	32
6. RELAÇÕES ENTRE CENTRO E PERIFERIA DO SISTEMA MUNDO NA FORMULAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA.....	36
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	39

1. INTRODUÇÃO

Utilizando o currículo escolar e suas transformações como objeto de estudo, pretendemos alcançar maior compreensão acerca do fenômeno global que alcançou a educação brasileira durante meados do século XX e início do século XXI. Esta análise torna-se importante na medida em que não é mais possível desassociar o fenômeno da globalização das práticas educativas, tanto no âmbito formal das políticas educacionais e seus parâmetros normativos, quanto das suas interferências no trabalho docente e no espaço intraescolar. Consideramos que através de uma reflexão sobre os currículos conseguiremos pistas que traduzem algumas finalidades ocultas daquilo que se espera alcançar e construir como sociedade, pois, como coloca Silva, o currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 1999, p.27).

O foco desta pesquisa está organizado em torno de uma pergunta central: Se a globalização implica em uma padronização curricular a nível global, a quem ou a quem serve essa padronização? Para isso, consideramos imprescindível compreender que o currículo não é apenas um instrumento racional de planejamento e organização dos conteúdos, e que deve ser visto de forma mais ampla, indo além da forma-documento que tem norteado parte das discussões sobre as reformas curriculares. (GIROTTI, 2016)

A metodologia de pesquisa consiste em uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de algumas das obras e autores do tema. De forma pormenorizada, na primeira parte deste trabalho tratamos de avaliar as transformações do perfil curricular no século XX. Utilizando as noções de Teive, estabelecemos alguns marcos para compreender a construção da modernidade e a formulação de uma identidade global através do currículo.

Sendo espaço de significação, o currículo está no centro do processo de formação de identidades. É no currículo, dentre outros locais, em meio a processos de representação, inclusão, exclusão e de relações de poder que, em parte, se constroem as identidades sociais. (TEIVE, 2012, p.2).

Na segunda parte traçamos um panorama acerca da conformação do espaço local frente ao espaço global, colocando em perspectiva os tipos de globalização (hegemônica e contra hegemônica) e suas possibilidades de ação, bem como suas

consequências na desterritorialização da prática educativa e reorganização espaço-temporal da escola.

A seguir, traçamos um caminho relacional entre a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de demonstrar a estreita conexão entre os processos de internacionalização do capital e o aprofundamento da globalização no currículo escolar entre o século XX e início do século XXI. Nos preocupando ainda em nomear alguns dos principais agentes financeiros que encabeçam tais iniciativas e pontuar seus interesses específicos em promover a desregulamentação e privatização da educação.

Para terminar, tratamos de investigar como o sistema mundo afeta a formação de um currículo hegemonicamente construído para a formação de uma racionalidade dominante entre centro e periferia, desvelando alguns “vínculos entre currículo, poder, acumulação” (ARROYO, 2011, p.36).

2. DO NACIONALISMO AO GLOBALISMO: AS TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR NO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Entendendo a importância do currículo em formalizar propostas de sociedade, alguns pesquisadores (NÓVOA, 1998; TEIVE, 2012; MEYER et al., 1997; DALE, 2004) se dedicam a estudá-lo a partir das suas adaptações ao novo mundo globalizado. Esses estudos se ancoram, muitas vezes, na sociologia e história da educação.

O historiador português Antonio Nóvoa, por exemplo, é um desses importantes pesquisadores. No seu estudo “Histoire & Comparaison: (Essais sur l'Éducation) (1998), utilizando o método da Educação Comparada, Nóvoa fundamenta um debate sobre a educação contemporânea que parte da observação de aspectos históricos da organização do moderno modelo escolar, apontando conexões entre a dimensão local e global. (NÓVOA, 1998 apud BOTO, 2018).

Para Nóvoa, há mudanças significativas na forma como o sistema educativo se reorganizou para responder as necessidades de um novo arranjo espacial entre o século XIX e XX, pois enquanto as finalidades curriculares do século XIX se destacam, sobretudo, pelo seu caráter iminente formador de uma identidade e uma cidadania nacional, as finalidades curriculares a partir do século XX se transformam, propondo uma integração uníssona entre aspectos nacionais e a existência de uma cultura global (NÓVOA, 1998, apud TEIVE, 2012).

Corroborando com Nóvoa (1998), Teive (2012) e Teodoro (2015) colocam que o currículo do século XIX foi responsável por legitimar, produzir e reproduzir a identidade e o imaginário dos estados nacionais modernos, de tal forma que essa estruturação social se apresentasse como organização natural da sociedade. Assim, podemos dizer que o propósito central dos currículos no século XIX era formar a identidade e cidadania nacional a partir da homogeneização linguística e cultural e, também, consolidar a soberania do Estado-nação. (TEODORO, 2015)

A educação escolar moderna buscou de todas as formas assegurar a produção do sujeito nacional, afinado com o projeto de uma sociedade nacional imaginada. Nesse sentido, a invenção dos grupos escolares é emblemática. Considerada a escola moderna por excelência, esta forma escolar introduzida no Brasil no final do século XIX prometia, através de um currículo eminentemente nacional, formar o “cidadão nacional”. (TEIVE, 2012, p. 4)

Ao longo de todo o século XIX, a escola é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-Nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estágio da economia mundo capitalista, o Estado-Nação. (TEODORO, 2015, p. 860 - 861)

Mas após a 2ª Guerra Mundial, com a emergência de uma cultura global e de um novo ciclo de acumulação capitalista, o campo educacional se descentralizou da necessidade de consolidar uma identidade nacional e se voltou para a construção de dispositivos organizacionais mundializados (NÓVOA, 1998). Essa mudança de paradigma nos currículos demonstra que novas conformações espaciais estavam se consolidando, não apenas no currículo, mas também na sociedade e no modo de produção capitalista. Sobre isso Teodoro diz que, enquanto no século XIX “a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estágio da economia mundo capitalista, o Estado-Nação” (TEODORO, 2015, p. 860 - 861) no século XX novas relações de produção e conexões são forjadas, modificando radicalmente algumas noções acerca da identidade e do espaço nacional frente ao espaço global.

No currículo, essas transformações estavam aos poucos consolidando uma visão de mundo e uma proposta educacional até então desconhecidas, mas que trouxe mudanças tão profundas na organização escolar, que ainda nos dias de hoje, representa uma das tendências educativas mais exploradas pelos currículos. Como coloca Teive (2012), “os currículos atuais, sobretudo os das escolas de massas, são mais mundiais do que locais ou nacionais, possuindo dispositivos organizacionais e profissionais que são consequência da mundialização”. (NÓVOA, 2000, p.137 apud TEIVE, 2012, p. 3 - 4).

A tendência à globalização do currículo, que começou no início do século XX, chegou aos dias de hoje com as mais diversas formas e consequências. A homogeneidade dos currículos, por exemplo, não deixou de existir, mas pelo contrário, mudou seu caráter integrador: passou de uma perspectiva homogeneizadora interna de integração da cultura nacional para uma perspectiva externa de integração mundializada. Então aquilo que se via nos currículos do século XIX, de uma tentativa de consolidar a unidade do estado-nação, transforma-se no século XX em uma tentativa de homogeneização da identidade mundial, partindo de valores externos à cultura nacional.

Essa homogeneização em escala mundial é uma dessas consequências mais notórias nos currículos escolares a partir o século XX, como concluiu o estudo “World

Expansion of Mass Education”, 1870 - 1980” realizado pelos pesquisadores John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal em 1992 na Universidade de Stanford, e que avaliou, dentre outras coisas, as tendências curriculares em 120 países no período de 1870-1980, e acabou revelando um “inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo; este isomorfismo acontece independentemente das diferenças nacionais ao nível económico, político e cultural.” (Meyer, John W., et al. 1992, p. 41 apud DALE, 2004, p. 427). Como descreve Kamens e Benavot (1992),

uma abordagem baseada nas perspectivas políticas institucional e mundial sugere que as estruturas educativas e o conteúdo curricular são institucionalizados em um nível mundial. De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos factores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. (Kamens & Benavot, 1992, p. 104)

Ou seja, mesmo países com diferentes níveis de desenvolvimento e tradições educacionais muito diversas, apresentam a partir do século XX – e, mais acentuadamente, a partir de 1950 – currículos que são relativamente homogeneizados, cultivando uma padronização mundial das categorias curriculares (Meyer, John W., et al. 1992, p. 41 apud DALE, 2004, p.431).

3. IDENTIDADE GLOBAL E HOMOGENEIZAÇÃO: A FORMULAÇÃO DE UMA “CULTURA EDUCACIONAL MUNDIAL COMUM”

Precisamos considerar ainda que esse processo descrito como homogeneizador resulta em transformações que afetam não apenas os currículos escolares em si, mas toda a construção dos valores gerais que passam a ser institucionalizados pelos sistemas educativos. Valores esses que começam a operar a partir de instâncias culturais do ocidente e enfatizam, sobretudo, a racionalidade, o progresso, o individualismo e a justiça, desenvolvendo concepções universais de uma cultura histórica dominante a ser construída (Meyer et al., 1997, p. 27-29 e 32). Como coloca o Meyer (2000),

na contemporaneidade, os sistemas educativos são construídos mais para sociedades imaginadas do que para sociedades reais, o que pode ser claramente observado na incorporação pelos currículos nacionais e locais de elementos da chamada sociedade mundial imaginada (MEYER 2000 APUD TEIVE, 2012, p. 4).

A construção dessa sociedade mundial imaginada tampouco padroniza apenas os currículos escolares, mas passa a padronizar também todo o imaginário de como deve ser a educação e os sistemas educativos. E então, o que temos na prática, é que aquele “modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa vai tornar-se não apenas universal, mas também quase o único possível ou mesmo imaginável” (NÓVOA, 1998 apud TEODORO, 2015, p. 861), pois constitui um modelo de educação que exerce a função de ser um dos principais mecanismos de ordenação das sociedades modernas.

A análise de como esse modelo de escola se consolidou nos diferentes espaços mundiais faz parte dos estudos teóricos dos chamados institucionalistas mundiais, que defendem uma perspectiva neoinstitucional sobre a globalização e apontam a existência de uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC). Essa teoria, desenvolvida pelo pesquisador John Meyer ao longo de vários anos, caracteriza-se essencialmente por afirmar que atualmente o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as suas respectivas categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos. (DALE, 2004, p.425). Isso significa que a clara demonstração de uma padronização e isomorfismo dos currículos escolares, e ainda, que o próprio movimento de expansão dos sistemas educativos no século XX, correspondem à movimentos globais de expansão de

sistemas de educação voltados para as massas, e que por isso, não podem ser lidos como evoluções individuais ou isoladas de cada país.

Assim, John Meyer faz uma contundente crítica às perspectivas historicistas da educação, que ao pesquisarem os currículos escolares e a expansão dos sistemas educacionais focam apenas em articulações nacionais para investigar o tema, sem considerarem que este não é um processo endógeno (ou seja, que se origina, desenvolve ou reproduz por fatores internos e nacionais), mas que corresponde à uma demanda global de integrar as massas em sistemas educativos e que se desenvolve juntamente ao próprio modelo de organização dos modernos estados nações pós Segunda Guerra Mundial. Portanto, para Meyer, estudar o desenvolvimento do currículo baseado apenas em estudos de caso de estados-nação individuais é insuficiente para explicar o panorama da educação em um mundo globalizado.

O alvo seguinte são as abordagens “históricas” do desenvolvimento do currículo que se baseiam em pormenorizados estudos de caso de estados-nação individuais. Estes argumentos defendem o carácter único do currículo, baseado no carácter único das histórias e tradições nacionais. A resposta dos proponentes da CEMC a este tipo de argumentos é suficientemente ampla para mostrar a sua utilidade e importância mas acaba por falhar o objectivo que persegue acerca da padronização mundial das categorias curriculares” (Meyer et al., 1992, p. 41. apud Dale, 2004, p. 431)

Assim, Meyer coloca que a construção das categorias curriculares está longe de ser explicada apenas por fatores internos de desenvolvimento nacional, propondo que há uma questão mais ampla envolvendo as categorias curriculares, que é a construção da modernidade. Para ele, as categorias curriculares são um ponto chave na integração de um novo modelo normativo e institucional de educação a nível mundial, caracterizando que a disposição homogeneizada dos currículos escolares se explica pela sua estreita ligação com a emergência de modelos de sociedade também padronizados. (Meyer et. al, 1992, p. 41)

A rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento ou religião ou quaisquer outras tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que têm vindo a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos desde então. Eles derivam, em primeiro lugar, precisamente do modelo “estatista” moderno que a partir de 1945 se expandiu rapidamente. (DALE, p. 434, 2004)

Então podemos dizer que a homogeneização que tomou conta dos currículos escolares no período pós segunda guerra mundial é resultante de outras dinâmicas espaciais que estão alojadas fora do âmbito escolar propriamente dito, e que essa homogeneização emerge diretamente relacionada à sistematização do estado-nação em um novo momento de internacionalização do capital e de uma nova fase histórica do capitalismo, a globalização. Portanto, apontamos ser falso algumas noções que preconizam que a atual padronização curricular a nível mundial é fruto de uma perda da importância das nações e dos Estados-nação, porque essa afirmação contradiz a própria natureza das sociedades modernas.

A Revolução Capitalista dará origem aos modernos Estados nacionais, que emergem gradualmente como fruto do esforço das nações de se dotarem de um Estado e de um território. Na medida em que os mercados vão se abrindo, e a lógica do lucro e da acumulação de capital e do progresso técnico vai se impondo em toda parte, novos Estados-nação vão se constituindo, até que, no Capitalismo Global, os Estados-nação passam a cobrir toda a superfície do globo terrestre. Nunca antes, portanto, o capitalismo foi mais universal, e nunca antes a forma de organização político-territorial soberana que é o Estado-nação foi mais espalhada e mais relevante. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p.4)

Mas o que fica claro é que esta padronização dos currículos escolares expressam uma grande preocupação: a de que as transformações econômicas ocorridas no período de internacionalização do capital se convertessem, também, em transformações sociais internas de cada país. Cabendo, então, à escola de massas cumprir este papel de regulação de um novo perfil social. Neste ponto Rubinson e Browne (1994) defendem que foi a estruturação e solidificação da educação de massas a principal responsável por mediar a internalização dos valores da modernidade na sociedade, dizendo que a educação é o papel chave de pertencimento na política moderna, pois “é uma instituição crucial, na medida em que legitima quer a estrutura política, quer a estrutura econômica” (RUBINSON e BROWNE, 1994, p. 592), tendo como produtos da escolarização a formação da cidadania como valor de progresso, e, principalmente, a validação da ordem econômica e social vigente.

4. A DESTERRITORIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: O ESPAÇO LOCAL FRENTE A GLOBALIZAÇÃO:

Da mesma forma que houve uma mudança de paradigma no currículo entre o século XIX e XX, passando da construção de uma identidade nacional para uma identidade global, temos outra teoria igualmente importante para a nossa discussão, que foi desenvolvida pelo pesquisador Roger Dale e que defende a existência de uma “Agenda Global Estruturada para a Educação”, ou AGEE. (DALE, 2004). Em seus trabalhos recentes sobre economia política internacional, ele afirma que a globalização tem como força diretora a mudança de natureza da economia capitalista mundial, e procura estabelecer como esta mudança de natureza afeta a educação, quer diretamente, de forma identificável, ou indiretamente.

No seu artigo “Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma ‘Cultura Educacional Mundial Comum’ ou localizando uma ‘Agenda Globalmente Estruturada Para A Educação?’” Dale explica que a grande diferença entre a sua perspectiva (AGEE) para a defendida por Meyer (CEMC), é a importância que se dá ao espaço local na mediação da globalização, pois enquanto Meyer admite a homogeneização dos espaços como um fenômeno unânime, que ultrapassa a diferenciação entre culturas e nações, Dale admite que o poder homogeneizador da globalização sobre a educação mundial se dá intensamente mediada pelo espaço local (DALE, 2004).

Essa discussão sobre limites e alcances do espaço local na composição do mundo globalizado perpassa reflexões sobre como o papel das hierarquias espaciais infere diretamente no funcionamento dos currículos escolares, onde a padronização mundial se sobrepõe e ocupa o lugar de valorização de outros conhecimentos e espacialidades. Devemos então nos preocupar em como o espaço local está sendo remodelado para abrigar novas relações com um mundo que é globalizado. Sobre essa isso, Hall coloca:

É mais cuidadoso pensar numa nova articulação entre o global e o local, ao invés de pensar o global como substituindo o local. Parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. (HALL, 1997, p.84)

Essas novas identificações híbridas que surgem a partir das inter-relações entre o espaço local e o espaço global possuem um caráter de grande importância no

debate geográfico e educacional atual, por questionar os limites e as contradições da homogeneização globalitária. Como coloca Santos no livro “Da totalidade ao Lugar (2005), é um erro inferir a inexistência do lugar frente à globalização, pois é a partir dele que empiricamente se conhece o mundo. “hoje, mais importante que a consciência do lugar, é a consciência do mundo, obtida através do lugar”. (SANTOS, 2005, p. 161). Em outras palavras, isso quer dizer que é através do lugar que construímos significados. Nesse sentido, dentro das escalas espaciais existentes, é no lugar que possuímos de fato alguma posição de ação no mundo, e por isso que frente à globalização padronizante e hegemônica que se põe em marcha na educação e do currículo, sentimos a necessidade urgente de afirmar o lugar como o espaço do indivíduo, da transformação e da coletividade.

muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento. O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele [lugar] que o mundo é percebido empiricamente. (SANTOS, 2005, p. 161)

Para alguns autores do tema (SANTOS, 2005; VIEIRA e VIEIRA, 2003; WANDERLEY, S. et al. 2012), a partir dessas tensões entre localidades e globalidades se conformam os chamados lugares-globais, que na prática, constituem-se como o espaço em que as grandes corporações multinacionais realizam suas estratégias mundiais e onde novas relações de poder são conformadas. Assim, podemos dizer que o currículo, tal como se conforma hoje, também é um lugar-global, porque opera como "um espaço construído para a economia global ou um território em redefinição, transformando-se em espaço econômico de inserção global" (VIEIRA e VIEIRA, 2003, p. 73).

Em última instância, esse processo de mundialização dos espaços e currículos escolares promove a reorganização espaço-temporal da escola, e surge como uma das condições necessárias para a efetivação de mudanças curriculares. (FREINET, 2001, apud. GIROTTO, 2016, p. 423). Evidentemente, não é um processo que acontece sem que haja conflitos e antagonismos no seu interior, sendo uma preocupação para educadores perceber que essas medidas preconizam um movimento de desterritorialização da atividade educativa,

onde retira-se a capacidade de criação da escala local construída por discentes e docentes, tornando essa mera reprodutora de técnicas pedagógicas erigidas em escalas mais abrangentes e produzidas por grupos ligados a grandes corporações. Essa situação tende ainda a gerar uma fragmentação do trabalho docente pela ótica da privatização, pois já não se articula apenas a venda do “produto educação”, mas se comercializa a sua própria produção. Na medida em que se

permite um esvaziamento político-pedagógico da função docente, para significá-la como ratificadora de procedimento pré-moldados por grupos externos ao espaço escolar. (ROSA, 2015, p. 1)

A incorporação desses espaços educativos numa lógica mundializada é problemática no nível em que se transfere o poder de decisão e mina a autonomia dos educadores e dos educandos no processo de administração da aprendizagem e dos seus mecanismos organizacionais. Acabamos por ceder nossos espaços locais para a concretização desses ideais, e em vários níveis, a desterritorialização das atividades educativas promove a alienação dos sujeitos sobre seus próprios espaços e contextos de vivências. Não há ação educativa que possa ser verdadeiramente transformadora quando separada de uma reflexão do homem sobre suas próprias condições de vida material. (FREIRE, 1979, p. 35).

Quando as grandes corporações da educação passam a exercer poder coercitivo sobre as regulações da educação, se reforça então “um processo de não-relação entre os conhecimentos e práticas trazidos por alunos e professores, com aqueles formalizados nas propostas curriculares.” (GIROTTO, 2016, p.426) Consequentemente gera-se uma nova realidade, em que "entre o espaço local e o espaço global se estabelece uma dialética que une e fragmenta ao mesmo tempo" (VIEIRA e VIEIRA, 2003, p. 22).

Por isso focalizamos a importância de avaliar a categoria do lugar a partir de uma lógica dialética, pois da mesma forma que a escala local pode ser um amplo espaço de inserção e significação dos sujeitos, é também um espaço carregado de apropriações e disputas na lógica globalizante. É a partir do lugar que experimentamos e enxergamos com maior clareza que a globalização é, ao mesmo tempo, perversidade e possibilidade, fragmentação e desfragmentação. Portanto, sentimos a necessidade de afirmar que as ambivalências espaciais presentes nos currículos globalizados possuem, em si mesmas, contradições, mas ao mesmo tempo geram lacunas que permitem que a realidade se transforme, porque toda transformação é resultado da luta incessante entre forças opostas. (BESSE e CAVEING, 1995)

Ao contrário do que se promove no imaginário social, a globalização tal como está dada não é absoluta e imutável, como uma fatalidade histórica posta. Para Boaventura de Souza Santos (2004) não existe «a globalização» e, sim, globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas, e “o que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa” (SANTOS, 2004 p. 2).

Algumas contribuições de Mészáros (2005) também apontavam nesse sentido, pontuando que

[...] deve-se, então, levar em consideração que a educação vai além de uma mera transmissão de conhecimentos, voltada para o domínio do capital por uma minoria, libertando o ser humano dos “[...] determinismos neoliberais e reconhecer que a história é um campo aberto de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Assim, ressaltamos as possibilidades frente aos determinismos, pontuando uma crítica à perspectiva de que a globalização padronizante e hegemônica é o único fim possível a humanidade, sem considerar que as articulações espaciais - principalmente as articulações locais - são passíveis de modificações frente às dinâmicas e movimentos recíprocos da história.

5. QUEM SÃO OS AGENTES DA GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA NA EDUCAÇÃO?

Após tratarmos alguns dos efeitos da globalização na homogeneização dos currículos e sua estreita relação com a sistematização do estado-nação em um novo momento de internacionalização do capital, nos parece necessário nomear quais são os agentes responsáveis por executar tais transformações educacionais no Brasil. É importante pontuar quem são os sujeitos ocultos por trás da implementação e financiamento dessas políticas educacionais globalizadas, "uma vez que representam interesses que buscam definir uma concepção de educação que, no limite, visa à difusão de um projeto de desenvolvimento econômico e social para o país." (GIROTTI, 2016, p.2)

Para entender como alcançamos o atual panorama globalista que toma conta dos currículos brasileiros, buscaremos os antecedentes históricos que respaldaram a conformação deste cenário no Brasil em meados do século XX e início do século XXI, quando tivemos a implementação de importantes iniciativas financeiras que introduziram uma reestruturação do sistema educacional às vias da globalização. Sobre a ação do capital financeiro em reestruturar a educação brasileira, levaremos em consideração a perspectiva de Batista (1999), que acrescenta:

Há duas maneiras de conquistar um país estrangeiro: uma é ganhar o controle de seu povo pela força das armas; outra é ganhar o controle de sua economia por meios financeiros (BATISTA, 1999, p. 43)

Portanto, buscamos estreitar as relações entre o desenvolvimento de uma nova fase do capitalismo - a globalização - com a introdução de políticas educacionais cada vez mais padronizadas a nível mundial, levando em consideração que a homogeneização dos currículos nacionais pós Segunda Guerra Mundial está internamente vinculado com a própria lógica de internacionalização do capital. Tal como descreve Castanho (2003), entendemos que "[...] o fenômeno descrito como globalização não é senão um capítulo, claro que com muitas especificidades, do movimento geral da internacionalização, insisto ao capitalismo" (CASTANHO, 2003, p. 21).

5.1 OS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS: BANCO MUNDIAL E FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

Começamos em 1944, com Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, que ocorreu na cidade de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos da América. Ali foram criadas duas instituições financeiras internacionais importantíssimas na estruturação das reformas econômicas que tomaram conta da educação na América Latina nos anos seguintes: o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a incapacidade dos países latino-americanos de pagamento da dívida externa, e com a pretensa justificativa de restaurar as economias abaladas pela crise econômica pós Segunda Guerra, o Instituto de Economia Internacional lançou a obra “Rumo à Retomada do Crescimento Econômico na América Latina” (1986), de Bela Balassa, que serviu como guia para um detalhado diagnóstico sobre a América Latina. O diagnóstico apresentado pelo instituto apontou que a vulnerabilidade dos países em crise era um dos impedimentos ao crescimento econômico e que “um conjunto de medidas, as *reformas de primeira geração*, estimulariam uma maior circulação de capitais na região, nos anos 90.” (SILVA, M. A., 2005, p. 256). Mas quais reformas seriam essas? “A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa” (Ibidem., p. 256). Basicamente, uma desregulamentação pública acompanhada de uma regulamentação privada, que na prática acontece a partir da liberalização de grandes fluxos de capital estrangeiro, chamado Investimento Estrangeiro Direto (IED).

Três anos depois ao lançamento da obra que prescreveu o caminho a ser tomado na América Latina, aconteceu o encontro que formulou um dos mais importantes documentos da história econômica recente das Américas, o *Consenso de Washington*, que em 1989 “efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes” (Ibidem., p. 256) e que o desempenho dos países em efetivar suas recomendações, foi utilizado como condição para a liberação de novos empréstimos aos países periféricos endividados. O explícito caráter neoliberal das políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial na educação foi muito bem sintetizado na fala do Ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos, McNamara, durante a sua gestão no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), sediado

em Washington, D.C. e que é a primeira das cinco instituições que integram o Grupo Banco Mundial:

Cabe ao BIRD determinar em cada caso exatamente qual será o tipo de educação que mais contribuirá para o crescimento econômico sólido e escolher, em consequência, o investimento mais apropriado. Não financiamos no passado e não financiaremos no futuro projetos educativos que não estejam relacionados diretamente com o crescimento econômico. (MCNAMARA, 1974, p. 118)

E de fato, a partir dos anos 90 o governo federal do Brasil se dispôs a implementar gradualmente as medidas econômicas neoliberais, passando a conter cada vez mais os investimentos na área social, em especial na educação pública. (SILVA, M. A., 2005, p.259). Entender esse contexto de reformas político-econômicas é imprescindível para realizar uma leitura do que significou a implementação dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil, em 1998. Como descreve Girotto (2016), durante a década de 90 a articulação das políticas educacionais brasileiras esteve em consonância direta com as diretrizes dos órgãos financeiros internacionais, e em especial, com as exigências do Banco Mundial.

Lançados em 1998, os PCNs fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990. Tais reformas dialogam profundamente com a difusão de uma lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais e que tiveram no Plano Diretor da Reforma do Estado, lançado em 1995 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, seu documento norteador, resultando em um amplo processo de privatização dos serviços públicos e das empresas estatais. (GIROTTTO, 2016, p. 426 - 427)

Assim, precisamos entender a elaboração dos PCNs a partir de sua articulação com um projeto social mais amplo, que envolve interesses supranacionais na definição dos parâmetros usados na regulamentação e padronização da educação à nível nacional. A partir da dinâmica entre o centro e a periferia do sistema mundo, se estabeleceu uma hierarquia econômica com profundos respaldos no desenvolvimento da educação, em grande parte intermediado pela ação de órgãos financeiros como o Banco Mundial e o FMI. Este processo estava presente não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina (com exceção de Cuba) e nos inseriu em um movimento de reformas neoliberais no Estado. (PONTUSCHKA, 1999)

Os PCNS, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB /96 e estabelecidos de acordo

com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para os países chamados emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (PONTUSCHKA, 1999, p. 14)

Há um progressivo estreitamento das relações entre o capital financeiro estrangeiro e o sistema educativo do Brasil, que desde 1946 vem se intensificando, como apontou a obra “Depois do Consenso de Washington” (2004), escrita por Pedro Pablo Kuczynski e John Williamson, que coloca o Brasil como um dos países que, ao invés de abandonar tais reformas, aprofundou-as, caminhando no sentido da construção de uma *segunda geração de reformas* com a entrada do século XXI. (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 236 apud. SILVA, M. A., 2005, p. 257). Na educação, percebemos de forma muito clara este novo ciclo de concretização das reformas neoliberais, com a inserção de uma proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada pelo Ministério da Educação no segundo semestre de 2015.

No texto “Dos PCNs a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal”, Giroto (2016) aponta para o mesmo caminho, demonstrando que a implementação da Base Nacional Comum Curricular advém da continuação e aprofundamento de uma lógica que anteriormente já havia sido implementada no Brasil através do PCNs, ao qual o processo de elaboração foi hierarquicamente atravessado por determinações centralizadoras e hegemônicas, dispensando a participação da sociedade civil organizada e dos professores, “na medida em que se desconsideravam suas experiências, os seus saberes acumulados na vivência cotidiana” (CACETE, 1999, p. 37). Como bem coloca Arroyo (2011),

É sintomático que todo esse acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretas chegam às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares. (ARROYO, 2011, p. 42)

Logo, acabamos por perder nossos espaços de debate e de construção democrática do currículo, que “vão sendo substituídos por uma concepção de gestão tecnocrática e gerencial que passa a permear os diferentes serviços públicos no Brasil.” (GIROTO, 2016, p. 430). Ademais, o autor ressalta que, tal como os PCNs, a BNCC também amplia a noção de uma educação que é organizada a partir de resultados obtidos em exames padronizados, que não respeitam as diversidades regionais e metodológicas próprias do ato educativo. Nesta lógica,

os PCNs vinham acompanhados da imposição de um sistema de avaliação da educação básica nacional, com forte viés tecnicista que reduzia a ideia de avaliação aos testes padronizados. Ao mesmo tempo, este modelo de currículo unificado e a adoção de testes padronizados como sinônimo de avaliação garantia, aos diferentes sistemas de ensino, um maior controle sobre o trabalho docente, com profundas implicações em suas condições de carreira. Abriu-se, portanto, o caminho para a implementação de políticas de desvalorização salarial, com a difusão de um modelo de controle de desempenho docente a partir do pagamento de bonificações, atrelado aos resultados dos estudantes nos testes padronizados. (GIROTTTO, 2016, p. 430)

Muitos pesquisadores do campo educacional levantam a mesma problemática, que utilizar como parâmetro norteador das políticas educacionais os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) fortalece uma visão tecnocrática e homogeneizadora da educação. No estudo intitulado “O que o IDEB não conta” (2013), os autores colocam que de forma geral, tal prática tem contribuído mais para punir escolas e professores, “distorcendo informações e comparando processos intrinsecamente diferentes, do que produzindo análises e parâmetros que possam, efetivamente, contribuir para a construção de um sistema equitativo de educação pública no país.” (BARBACOVÍ, CALDERANO e PEREIRA, 2013, apud. GIROTTTO, 2016, p. 432).

A redução do debate sobre qualidade de educação aos resultados em avaliações nacionais e internacionais, aos elementos apenas quantitativos, reforça uma lógica de compreensão da educação que não leva em consideração a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo. (GIROTTTO, 2016, p. 432)

Corroborando com esta discussão, o professor Luiz Carlos de Freitas (2012; 2016; 2021) alerta ainda que a implementação da BNCC reposicionou todo o sistema brasileiro das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e a Avaliação da Alfabetização, que desde 2018 foram incorporados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ele aponta que para criar um cenário na sociedade que seja a favor dessas formulações, “adere-se à crença de que a avaliação responsabiliza os professores e a escola, fazendo com que sejam mais eficazes” (FREITAS, 2016, p. 142).

Mas é interessante notar como funciona a lógica perversa das avaliações em construir narrativas favoráveis à privatização da educação, pois ao mesmo tempo em que a BNCC unificou e ampliou o alcance dos testes padronizados no Brasil, não foi implementada nenhuma política formal que sirva como ferramenta capaz de resolver os problemas deficitários que os mesmos testes apontam. O que fica evidente é que não há preocupação alguma em fornecer os meios materiais para resolver tais obstáculos da

educação pública, mas sim em atestar que a responsabilidade pelos baixos rendimentos nos testes pertence à escola, à gestão escolar e aos docentes.

Freitas (2012) coloca ainda que quando o IDEB formula o ranking dos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações, utiliza-se a mesma lógica empresarial do livre mercado, onde o que prevalece é a concorrência e disputa entre as escolas e a vigilância sobre a eficiência dos professores. Mas não podemos esquecer que “o segmento educacional não se comporta como o empresarial, dos negócios, em que a divisão é entre ganhadores e perdedores”. (FREITAS, 2012, p. 14). E ainda, que apenas a análise estatística de alguns números classificatórios não são suficientes para atestar bons resultados no campo educacional.

Os reformadores querem resolver os problemas da escola com mais controle e terminam por construir uma política de responsabilização autoritária e não participativa. O modelo empresarial parece encantador no sentido de que ele permite responsabilizar pelo mérito e, ao final de contas, demitir quem não apresenta resultados. É um atalho tentador. Assumem que a transferência dessas relações competitivas para dentro da escola levaria a uma melhoria da qualidade. No entanto, o ambiente educativo é diferente do ambiente de mercado. O mercado é uma área competitiva onde ganhar e perder são consequências naturais do lance dado, mas na educação só deve haver ganhadores. (FREITAS, 2016, p.146)

Não se levam em consideração alguns dos principais fatores que dificultam as escolas públicas de obterem bons resultados. Ignoram como a crescente terceirização da profissão docente precariza o ensino escolar, e ainda, que há um constante realojamento de verbas públicas para o setor privado, que através de Parcerias Público-Privadas (PPP's) conseguem utilizar montantes do Estado, que deveriam ser destinados para o ensino público, para financiar atividades organizadas por empresários educacionais, como é o caso da Fundação Lemann, do grupo “Todos pela Educação” e também do “Parceiros da Educação”. Como coloca Freitas (2016), o principal interesse das reformas educacionais em criar tais mecanismos de avaliação é atestar mediante a opinião pública uma narrativa privatista, de que

a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios. O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização. (FREITAS, 2016, p. 141)

Se os testes nacionais não servem para estabelecer quais melhorias práticas devem ser guiadas na educação, servem sobretudo, para embasar uma narrativa de que a gestão pública é, em si, ineficaz por não alcançar bons resultados. E ainda, fica estabelecido para o senso comum que obter uma boa média nas avaliações de aprendizagem significa, necessariamente, ter uma “boa educação”, sem a necessidade de ampliarmos a discussão do que significa ter uma “boa educação”, sem investigar quais os motivos de termos ou não boa educação, e não nos diz nada acerca de quais são os parâmetros educacionais avaliados ou a teoria da formação humana que está orientando esses testes (ibid. 143).

No caso brasileiro, chega-se ao paradoxo de considerar que nota mais alta em apenas duas das disciplinas da escola (português e matemática — quando muito ciências) define o que se entende por “boa educação”. O processo educativo, sob pressão das avaliações, é restrito a habilidades cognitivas que são treinadas para melhorar o desempenho nos testes (NICHOLS; BERLINER, 2007; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009 apud FREITAS, 2016, p.144).

Para Freitas (2016), dificilmente testes padronizados serviriam para avaliar a educação e o desempenho de uma escola adequadamente, pois ignora-se nesta prerrogativa uma série de fatores que influenciam nos resultados finais, como o contexto socioeconômicos dos estudantes de escolas públicas, a realidade local específica de cada escola, e ainda, que falar de educação envolve muito mais do que obter bom desempenho em duas ou três disciplinas, deixando de lado outros aspectos importante do ato educativo como desenvolver vínculos criativos, afetivos, artísticos e corporais, entre muitos outros.

Portanto, a importância dada à realização das avaliações nacionais não é com a finalidade de criar instrumentos técnicos que ajudem a dar um melhor panorama sobre a educação brasileira, mas sim preconizar midiaticamente a noção de que o Estado não tem condições de garantir uma educação de qualidade e reforçar que, não coincidentemente, os melhores resultados obtidos nesses exames residem no ensino privado.

Assim, Freitas (2016) defende que a privatização é o destino final das políticas dos reformadores empresariais da educação que agora implementam a BNCC, e que é através da responsabilização vertical da escola e dos professores que conseguem retirar as bases legais de responsabilizar o Estado em garantir uma educação pública de qualidade. E se não é responsabilidade do Estado garantir tais direitos, fica a cargo dos

indivíduos de conseguirem, por seu próprio mérito e esforço, obterem acesso à uma educação de qualidade.

Em uma recente entrevista sobre “A Reforma Empresarial da Educação: Materialidade e Projeto Cultural” (2021) fornecida para o grupo de estudos HISTRAEB – História, Trabalho e Educação no Brasil da UNICAMP, Freitas resume o atual cerne das reformas empresariais na educação da seguinte maneira:

Trata-se de minar o Estado na gestão da educação, que é narrativamente colocado como incapaz de gerir a educação de forma eficiente. Trata-se, por fim, da extinção da escola pública, onde a iniciativa privada deve assumir os espaços de administração da educação. A eliminação do Estado como gestor da educação, serve sobretudo para abrir espaço para a incorporação de uma visão concorrencial na própria formação da juventude. E vale dizer, essa lógica concorrencial é por essência, meritocrática. Incorpora-se assim, valores meritocráticos em todas as instâncias do saber escolar, arraigando na juventude uma mentalidade individualista e concorrencial desde o início da sua formação. “Se tenho logros é por mérito próprio, e se não consegui é porque não mereci”. Cria-se, assim, justificativas morais para redefinir o conceito de desigualdade social, onde a desigualdade é questão de mérito. E deixa-se de problematizar a existência de dois tempos desiguais entre as escolas privadas e públicas. (FREITAS, 2021)

Portanto, há relações importantes entre a implementação de uma agenda de reformas como a BNCC e a ampla aceitação do discurso neoliberal na educação, que se apoia cada vez mais na responsabilização individual e meritocrática de professores e estudantes pelos seus próprios resultados alcançados.

Assim, estamos posicionados frente à uma cultura escolar voltada para uma perspectiva individualista, onde a gestão é pautada por resultados em avaliações e metas alinhadas à perspectiva neoliberal. Precisamos encarar que, mais do que nunca, há um movimento para padronizar a educação em todos os níveis, desde a vigência de uma linha totalitária dos conteúdos presentes nos currículos, até a forma sistematizada de avaliação destes, o que cria mecanismos para justificar a desigualdade entre ensino público e privado e esvaziar a discussão sobre o que é a educação para além dos resultados. Se continuarmos a seguir a lógica da meritocracia concorrencial na educação, estaremos aceitando que não há a necessidade de políticas educacionais que sejam voltadas para a real melhoria da educação pública (FREITAS, 2021).

5.2 O CAPITAL FINANCEIRO INTERNACIONAL

O que percebemos nessa nova fase de internacionalização do capital é que temos a inserção agressiva da educação atrelada aos grandes grupos financeiros globais. A partir da segunda metade do século XX, há uma mudança visível em como a educação deixou de ser planejada a nível nacional e passou a ser considerada um ponto estratégico para a economia mundial, sofrendo interferências cada vez maiores de órgãos internacionais e de empresas transnacionais, que através de pressões econômicas aos países dependentes de empréstimos, puderam exercer poder coercitivo na reformulação dos parâmetros educativos nestes países.

Dentro dessa lógica, onde a educação é voltada para os interesses e demandas da globalização financeira, perdemos a capacidade de formular um projeto educacional que vise a soberania nacional. Na prática, há uma mudança de concepção:

Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial. (SILVA, M. A., 2005, 260)

Assim, o governo federal tem existido mais como um regulador entre as necessidades do sistema financeiro internacional e a educação brasileira, transpondo oficialmente essas políticas através das reformas educacionais. Um resumo desse panorama é descrito por Celso Furtado, ao afirmar que “no Brasil, os últimos governos aceitaram compartilhar com o sistema financeiro internacional o governo federal do país” (FURTADO, 1999, p. 5).

A força de empresários em guiar as políticas educacionais vem se expandindo drasticamente, sobretudo nos países emergentes. Esse interesse em participar das campanhas mundiais de mobilização pela educação advém do fato de terem tomado consciência de que a educação é fator essencial ao desenvolvimento econômico. (SILVA, M. A., 2002, p. 109). Respaldados pela rápida difusão de teorias acadêmicas como a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1962; BECKER, 1964; WILLIAMSON, 1989), inseriram de vez a ciência econômica no debate educacional, inaugurando “uma forma distinta de se compreender a educação, ou seja, a educação como investimento” (p. 9)

A formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos 60, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização. (TEODORO, 2015, p. 861)

A partir de uma análise empresarial que considera sobretudo o custo-benefício da educação, desde 1994 o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATT) incluiu o ensino na lista dos serviços que deveriam ser liberados. E depois, em 1999, os membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), entidade que substituiu o GATT como foro de negociações, “reafirmaram que a educação é o setor em plena expansão e que os governos têm dificuldades de atendimento às demandas, [...] portanto, recomendaram liberar o comércio de serviços educativos”. (SILVA, M. A., 2002, p. 108)

Entre 1990 a 2001, o governo federal, parte dos estaduais e parte das elites conservadoras deste país consentiram e viabilizaram, mediante mecanismos jurídico-constitucionais, a implementação da política neoliberal na economia e educação. [...] Captularam às decisões do Consenso de Washington (1989). Optaram pelo projeto de desenvolvimento econômico excludente e não pelo desenvolvimento social e humano, e mesmo sob protestos, resistências e inúmeras demonstrações de contra consentimento continuam afirmando lealdade aos interesses do capital financeiro internacional (SILVA, M. A., 2002, p. 103 - 104)

A progressiva desregulamentação da educação no Brasil nos leva à transposição do que deveriam ser direitos garantidos pelas esferas públicas para a disponibilidade de serviços ofertados pelas esferas privadas, gerando uma perigosa dependência de investimentos externos na educação. A reverberação dessas políticas liberais se dá visivelmente na precariedade da carreira docente e nos baixos realojamentos de verbas para a educação, onde temos uma ausência latente de concursos públicos para a contratação de docentes, que ao contrário, são cada vez mais empurrados para contratos de trabalho temporários com salários reduzidos e restrições de direitos trabalhistas. (SILVA, M. A., 2005). É o ápice do processo de terceirização e precarização da educação.

Para além do campo econômico, essas políticas possuem sérias consequências sociais, as quais isenta-se o Estado de responsabilidades, atribuindo essas tarefas ao nível individual. “Significa sim, atribuir aos pobres a responsabilidade pela condição de pobreza. Mais ainda, institui mecanismos de deslocamento das decisões públicas e coletivas para âmbito das decisões privadas e privilegiadas” (SILVA, M. A., 2002, p. 111).

Legitima-se assim um tratamento desigual entre o ensino público e privado, com elevados níveis de disparidade na qualidade da educação oferecida. O agravamento da exclusão e a negação do direito à educação — valores que na teoria são defendidos como inexoráveis à um sistema político democrático — são indícios de uma enorme fragilidade democrática no sistema de ensino moderno. Como coloca Milton Santos, “estou querendo chamar a atenção para o fato de que a atual globalização exclui a democracia. A globalização é, ela própria, um sistema totalitário.” (SANTOS, 2000, p. 42). E esta forma renovada de totalitarismo, que não se limita a conformação de estados individualmente autoritários, mas ao contrário, que se estende em uma cadeia interligada de nações, foi chamada por Santos de *globalitarismo*, e representa uma forma de globalização perversa, excludente e sobretudo antidemocrática. Na educação, o aumento das formas privadas de ensino em detrimento da inclusão social, são também uma mostra das formas globalitárias de organização da sociedade.

Frente à esta perspectiva globalitária e mercadológica de ensino, é imperioso assegurarmos que apenas o desenvolvimento de uma educação realmente pública, crítica e plural será capaz de pautar as bases para a criação de uma nova democracia escolar, no sentido de guiarmos nossas práticas e discussões para a formulação de um ensino que seja radicalmente guiado pelos valores de equidade e justiça social.

Mas ao defender que a educação deve promover a justiça social, precisamos estar atentos para não reduzir o papel da escola a ser apenas um centro de redução da pobreza e de apaziguamento das tensões sociais. Tal como coloca Libâneo (2016), a noção de educação que atua mais como um centro de assistência social do que como um espaço dedicado ao ensino é internalizado pela própria lógica da mundialização do capital, que reconhece que o neoliberalismo amenta a distância entre ricos e pobres e por isso precisa de instâncias reguladoras que atuem de forma a minimizar essa diferenciação, “já que o aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006 apud. LIBÂNEO, 2016, p. 45).

Assim, se nós concordamos que quanto maior a pobreza maior é a probabilidade de insucesso escolar, os reformadores empresariais e os organismos multilaterais também reconhecem isso, principalmente o Banco Mundial. (FREITAS, 2016). Não à toa, alguns dos documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos “relacionam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e

redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos” (LIBÂNEO, 2016, p.42).

Em um desses documentos, o Banco Mundial explicita sua formulação para a educação, deixando explícito que a escola é um meio de aumentar “a capacidade produtiva das sociedades e [...] contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população”. (BANCO MUNDIAL, 1992 apud LIBÂNEO, 2016, p. 45)

não há estratégia melhor do que essa para os interesses dos organismos internacionais: a de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: “a elevação intelectual, moral e política dos dominados”. É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico (LIBÂNEO, 2016, p. 53)

Assim, o que diferencia a nossa perspectiva educacional da formulada por esses organismos internacionais é a defesa de um currículo que seja voltado para a formação cultural e científica do sujeito, como base para o desenvolvimento crítico das capacidades intelectuais em interconexão com as práticas socioculturais (ibid., p. 42).

6. RELAÇÕES ENTRE CENTRO E PERIFERIA DO SISTEMA MUNDO NA FORMULAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

Quero chamar a atenção para o fato de que a interferência do capital estrangeiro e dos órgãos supranacionais nos parâmetros educativos brasileiros, nos deixa limitados à uma situação de subserviência não apenas econômica, mas também intelectual, onde a produção dos conhecimentos escolares será delimitada a partir da racionalidade dominante dos países hegemônicos. Como aponta Dale, essa relação desigual entre centro e periferia do sistema mundo revela que “os poderes hegemônicos podem ter uma influência excessiva sobre o conteúdo das categorias curriculares, ou que os sistemas educativos dos novos estados podem ser toldados por alguma forma de colonialismo.” (DALE, 2004, p. 452)

É importante levarmos em consideração como as composições dos currículos globalizados favorecem a formação de uma epistemologia do conhecimento que possui dimensões coloniais, que pelo menos nas instâncias formais, minam possibilidades de formular uma educação geopoliticamente pensada para a autonomia e emancipação crítica dos conhecimentos. A doutora em educação Renata Lopes da Silva descreve:

Apesar da necessidade de um debate nacional que vise às características e os interesses da nação, em especial sobre a Educação e a Cultura no país, esse pensamento se torna dificultado por existir uma relação estreita com os interesses da economia mundial, que apresentam projetos pensados para a Educação e a Cultura dos países periféricos e semiperiféricos, comandados por organismos internacionais como as empresas transnacionais. (SILVA, R. L., 2009, p. 79)

Os currículos modernos possuem essa característica fundamental a qual quero dar destaque: constroem artifícios para uma identidade global baseada em valores pretensiosamente universais, mas que na realidade são apenas extremamente padronizantes, pois o fazem ignorando outras epistemologias e conhecimentos que estão fora da racionalidade dominante, desvalorizando a vasta diversidade que existe na forma de pensar e viver o mundo. As implicações disso, segundo Santos, é que “segundo tais parâmetros, nossa produção intelectual é considerada menos vigorosa, menos forte, menos capaz, menos significativa que a produção de fora, chamada equivocadamente de internacional, quando ela é apenas estrangeira” (SANTOS, 1998, p. 5).

Isto acontece na medida em que a “legitimidade” dos estados enquanto estados “como devem ser” deriva da conformidade com a norma, e a norma neste caso são os sistemas educativos dos países dominantes. A adoção destes sistemas e das

categorias curriculares associadas é um sinal das pretensões do estado-nação a ser um país “como deve ser”. (DALE, 2004, p. 452)

O poder de centralizar o debate educacional em torno de conhecimentos hegemônicos deve ser encarado a partir de sua totalidade, a fim de que fique claro quais são “os vínculos entre currículo, poder e acumulação” (ARROYO, 2011, p.36) na lógica do capitalismo financeiro internacional. A globalização da educação se faz necessária nesse sentido, pois é uma área extremamente estratégica para redesenhar uma nova arquitetura internacional de desenvolvimento, onde o objetivo final é a manutenção do poder e a acumulação de capital.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reverberações da globalização hegemônica nos currículos possuem relações sistêmicas entre centro e periferia do sistema mundo, e no caso brasileiro põe em marcha transformações impositivas em todas as categorias escolares, servindo, sobretudo para: 1) *A construção de um ideal globalizado*, que opera para internalizar a modernidade como identidade e legitimar a estratificação social e econômica em que vivemos; 2) *Consolidar um currículo homogêneo e arbitrário*, que gera as condições para que uma globalização hegemônica se imponha, desterritorializando a prática educativa e retirando as possibilidades de uma educação que seja intrinsecamente relacionada ao espaço em comunidade onde se vive e se transforma, e que é alheia a significação do sujeito com o mundo material que o cerca; 3) *Inserir a educação na rota da internacionalização dos grandes capitais de investimento financeiro*, que enxerga o estudante como capital humano potencial para o trabalho e para a acumulação capitalista e interfere diretamente na formulação das principais reformas educacionais do país. 4) Realiza a manutenção da racionalidade dominante, que a partir das formulações epistemológicas dos países centrais exportam suas determinações para os currículos dos países periféricos.

Entendemos, também, que este trabalho é apenas uma singela contribuição na tentativa de aproximar os temas currículo e globalização, e que para respondermos à altura das atuais reverberações do capital na educação precisaríamos ampliar o leque de observação desta análise. Deixamos então, como sugestão para futuras pesquisas, incluir as experiências de outros países da América Latina que já passaram pelo mesmo processo que hoje temos em marcha no Brasil. Acreditamos que mesmo com suas respectivas especificidades, o levantamento desses referenciais latino americanos possam nos ajudar no entendimento e antecipação de como atuará as ações globalitárias na privatização da educação pública, bem como nos dará exemplos de como combatê-las.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Educação primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.
- BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Consulta popular, 1999. (Cartilha n.7).
- BALASSA, Bela. **Toward renewed economic growth in Latin America**. Washington: Institute for International Economics, 1986.
- BECKER, Gary. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3a ed, Chicago: Chicago University Press, 1993b.
- BESSE, Guy e CAVEING, Maurice. **Politzer – princípios fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus Editora, 1995.
- Bresser-Pereira, Luiz Carlos. **Globalização e Estado-Nação - TD 160**. São Paulo: FGV EESP, 2008
- BOTO, CARLOTA. **António Nóvoa: uma vida para a educação**. EDUCAÇÃO E PESQUISA, v. 44, p. 1-15, 2018.
- CALDERANO, M. da A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. **O que o IDEB não conta?** Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2013.
- CACETE, N. H. **A AGB, os PCNs e os professores** In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. de Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTANHO, S. **Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos**. In: LOMBARDI J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. Ed. Campinas: Autores e Associados, 2003.
- DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. Análise & Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. 2o Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C.. Entrevista: **A agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil**. Revista da ADUSP, São Paulo, p. 6 - 15, 01 out. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. Cadernos cedes (unicamp) impresso, v. 36, p. 137-153, 2016.

FREITAS, L. Carlos de. Reforma Empresarial da Educação: Materialidade e Projeto Cultural. Youtube. 17 de julho de 2021. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=p5Eegrsv06w&ab_channel=HISTRAEB-Hist%C3%B3ria%2CTrabalhoEduca%C3%A7%C3%A3oNoBrasil

FURTADO, C. **Que moratória?** Folha de São Paulo. 24 de janeiro de 1999.

GIROTTO, E. D.. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal** / from pcns to bncc: the geography teaching under the neoliberal domain. Geo uerj (2007), v. 0, p. 419-439, 2016.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LIBÂNEO, José C.. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa (Fundacao Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MCNAMARA, R. **Cem países, dois bilhões de seres**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MEYER, John W. **Globalização: problemas Para a Teoria em Sociologia da Educação**. In: NOVOA, António; SCHRIEWER, Jurger (Orgs.). A difusão mundial da Escola. Lisboa: EDUCA, 2000. p.15-32.

MEYER, John W., FRANCISCO, O. Ramirez, and SOYSAL, Yasemin Nuhoğlu. **World Expansion of Mass Education, 1870-1980**. Sociology of Education65, no. 2 (1992): 128-49. doi:10.2307/2112679.

MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDES, A. (Org.). **School knowl- edge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century**. Londres: Falmer, 1992.

MEYER, J.W.; BOLI, J.; THOMAS, G.M.; RAMIREZ, F.O. **World society and the nation-State**. *American Journal of Sociology*, 103, 1, p. 144-181, 1997.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NICHOLS, S.L.; BERLINER, D.C. **Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools**. Cambridge: Harvard Educational, 2007.
- NÓVOA, Antonio. **Histoire & Comparaison: (Essais sur l'Éducation)**. Lisbonne: EDUCA, 1998.
- PONTUSCHKA, N. N. **Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola** In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- ROSA, I. G. G. F.. **A Escola pública neoliberal: desterritorialização docente e a territorialização do capital, o cenário teratológico da rede municipal do Rio de Janeiro/RJ**. khora - Revista Transdisciplinar, v. 2, p. 1, 2015.
- RUBINSON, R.; BROWNE, I. **Education and economy**. In: SMELSER, N.; SWEDBORG, R. (Org.). Handbook of economy sociology. Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 581-599.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A globalização e as Ciências Sociais**. Editora Cortez: São Paulo, 2004.
- SANTOS, M. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. In: Anais do IX ENDIPE. Vol. III. Águas de Lindóia - São Paulo, 1998.
- SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: Do Pensamento Único à consciência Universal**. São Paulo: Record, 2000.
- SCHULTZ, Theodore. **Reflections on Investment in Man**. Journal of Political Economy, Chicago, vol. 70, pages 1, 1962.
- SILVA, M. A.. **O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira**. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande- MS - Brasil, v. 13, p. 97-112, 2002.
- SILVA, M. A.. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. Linhas Críticas (UnB), Brasília, v. 11, n.21, p. 255-263, 2005.
- SILVA, R. L. **Milton Santos: Pensamento Global e Educação**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Brasil. 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- TEIVE, Gladys Mary Ghizoni . **Currículo em Rede: entre o global e o local**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA- APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Congresso de Educação Básica: Aprendizagem E Currículo**. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 01-12.

TEODORO, A. N. D. A construção da educação mundial ou o lugar da Educação Comparada no estudo das políticas (e práticas) de educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, 6 jun. 2016.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. **Espaços econômicos: geoestratégia, poder e gestão do território**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003.

WANDERLEY, S.; Mansur, Juliana ; Bertholini, Frederico ; Brulon, Vanessa . **Relações de poder na dialética entre o lugar local e o lugar global**. Cadernos EBAPE.BR (FGV), v. 10, p. 244-253, 2012.

WILLIAMSON, John. **Latin American adjustment: how much has happened?** Washington, Institute for International Economics, 1990.

WILLIAMSON, John; KUCZYNSKI, Pedro-Pablo. **Depois do Consenso de Washington**. São Paulo: Saraiva, 2004.