

DOSSIÊ

Internacionalização das políticas educacionais no marco dos direitos humanos

UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente

UNESCO, World Bank, and OECD: Global perspectives on the right to education and implications for the teaching profession

Juliana de Fátima Souza^a

jusouzar@ufmg.br

RESUMO

Este artigo aborda a governança global da educação e a construção de novos consensos sobre o direito à educação, bem como as implicações desses processos para a profissão docente. Discute o papel da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE na modelagem de políticas educacionais, evidenciando seus valores e *modus operandi*. Essas três organizações internacionais têm desenvolvido narrativas sobre o papel da educação no século XXI, alinhadas à racionalidade neoliberal e ao paradigma da economia do conhecimento. Como atores da regulação transnacional, elas criaram um repertório de tecnologias baseadas em evidências que envolvem informação, comparação competitiva e *benchmarking*, com forte poder de persuasão sobre os sistemas nacionais de educação. Em consonância com uma gestão educacional orientada para resultados, os docentes são percebidos como recursos essenciais para a melhoria do desempenho estudantil e constrangidos por meio de mecanismos que combinam avaliação, responsabilização e disseminação de melhores práticas. As discussões se baseiam na perspectiva epistemológica da teorização combinada, empregando os conceitos de multirregulação educacional, governança educacional e redes políticas. A primeira parte do texto desenvolve uma discussão teórica sobre as identidades e trajetórias das organizações internacionais. A segunda parte analisa instrumentos e narrativas utilizados pelas três OIs na reconfiguração da educação e da profissão docente.

Palavras-chave: Política Educacional. Profissão Docente. Banco Mundial. OCDE. UNESCO.

ABSTRACT

This paper addresses the global governance of education and the construction of new consensuses on the right to education, as well as the implications of these processes on the teaching profession. It discusses the role of UNESCO, the World Bank, and the OECD in shaping educational policies, highlighting their values and *modus operandi*. These three international organizations have developed narratives about the role of education in the 21st century, aligned with neoliberal rationality and the knowledge economy paradigm. As actors in transnational regulation, they have created a repertoire of evidence-based technologies involving information, competitive comparison, and benchmarking, with strong persuasive power over national education systems. In line with results-oriented educational management, teachers are perceived as essential resources for improving student performance and are pressured through mechanisms that combine evaluation,

^a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

accountability, and dissemination of best practices. The discussions are based on the epistemological perspective of combined theorization, employing the concepts of multi-regulation of education, governance of education, and political networks. The first part of the text develops a theoretical discussion on the identities and trajectories of international organizations. The second part analyzes instruments and narratives used by the three IOs in the reconfiguration of education and the teaching profession.

Keywords: Educational Policy. Teaching Profession. World Bank. OECD. UNESCO.

Introdução

A governança global da educação e a construção de novos consensos sobre o direito à educação, bem como as implicações desses processos para a profissão docente, constituem o tema central deste artigo. Especialmente desde a década de 1990, instituições formadas no pós-Segunda Guerra Mundial, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm mobilizado de forma mais sofisticada suas divisões administrativas voltadas para a área da educação e ampliado suas capacidades de influenciar os marcos regulatórios nacionais. Essas organizações internacionais (OIs) têm atuado de maneira mais incisiva na modelagem de políticas educacionais globais, desenvolvendo narrativas sobre o papel da educação no século XXI e antecipando/projetando o futuro em sintonia com as prerrogativas neoliberais da economia do conhecimento.

Neste contexto, este trabalho¹ aborda as temporalidades da governança global da educação, destacando valores e *modus operandi* das referidas OIs. Ao passo em que identifica sucessivas calibrações do discurso sobre o direito à educação no mundo, aponta para uma reestruturação da profissão docente, impulsionada pela crescente responsabilização da categoria pelos desempenhos dos estudantes – fenômeno facilitado pela propagação de tecnologias de controle, como as avaliações educacionais em larga escala.

A primeira parte do texto explora a mudança dos referenciais políticos que têm orientado as reformas educativas nas últimas décadas e situa o que Susan Robertson (2016) qualificou como a transição de uma governança global tênue da educação, no período pós-Segunda Guerra Mundial, para uma governança global densa a partir dos anos de 1990. A segunda parte recorre a instrumentos coordenados pelas OIs para discutir sobre a centralidade docente nas reformas educativas e sinalizar em que termos tem sido fabricado ou codificado globalmente o “bom” professor na contemporaneidade e em que medida tais narrativas podem contribuir para a (des)profissionalização docente.

As discussões estão ancoradas na perspectiva epistemológica da teorização combinada, que tem se mostrado capaz de subsidiar uma análise coerente e articulada sobre questões complexas da política educacional (Mainardes, 2018). Os referenciais predominantes são os da multirregulação educacional (Barroso, 2004; 2005; Maroy, 2004; 2011), da governança educacional (Dale, 2004; 2010) e das redes políticas (Ball, 2002; 2014), com ênfase no papel desempenhado pelos atores

¹ Este estudo foi realizado com o apoio do CNPq, no âmbito do Edital 40/2022 – Projeto 421017-2022-8.

transnacionais nesse processo. Em contraposição ao nacionalismo metodológico e ao estatismo metodológico, os conceitos associados oferecem uma agenda de possibilidades para a interpretação de como a política educacional está se tornando cada vez mais global e como os atores supranacionais têm forjado novos consensos sobre o direito à educação e a profissão docente.

Da governança global tênue da educação à governança global densa da educação

A globalização do discurso sobre a educação não constitui algo novo. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o direito à educação alcançou o *status* (ao menos discursivo) de prioridade política em escala mundial, em um movimento incentivado pela ascensão de organizações como a UNESCO (1945), o Banco Mundial (1944) e a OCDE (1948)², que se propuseram a mediar esse debate na arena internacional e a construir consensos sobre a importância e as finalidades da educação. Entretanto, ao longo das últimas décadas, observa-se uma mudança significativa nas dinâmicas de governança global da educação, tanto em relação às narrativas construídas quanto em relação às tecnologias empregadas na difusão dessa agenda e à ampliação da influência reguladora transnacional acerca dos quadros próprios dos Estados.

Quanto às narrativas, Lessard e Carpentier (2016) argumentam que essa evolução é marcada por ao menos dois referenciais políticos que a seu tempo representam matrizes cognitivas e normativas úteis para orientar decisões políticas, embora a passagem de um para o outro não signifique o desaparecimento do primeiro por completo. Um referencial, na concepção dos autores, é

uma visão do lugar e do papel de um setor de atividade na sociedade. Ele engloba valores (*p. ex., a igualdade de oportunidades ou equidade*), normas e princípios de ação, ideias e relações casuais (*se... então*), bem como injunções (é preciso...), que dão sentido e coerência à ação pública (Lessard; Carpentier, 2016, p. 16, grifos dos autores).

Eles apontam que o primeiro referencial político está associado ao Estado de Bem-Estar Social e às ideias de modernização e de democratização da educação, de modo que se buscava o desenvolvimento de um sistema educativo de massa, segundo o ideal republicano da igualdade de oportunidades. Trata-se de uma educação comprometida com a modernidade, o progresso e a valorização dos talentos individuais. O segundo referencial, predominante a partir dos anos de 1990, está associado ao neoliberalismo e ao imaginário de uma economia do conhecimento emergente, em que os sistemas educacionais são reorientados para a produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento de competências capazes de aumentar a competitividade dos países, com uma atualização e aprofundamento da Teoria do Capital Humano. Enquanto, no primeiro momento, a preocupação central era a universalização das matrículas, no segundo, a atenção se desloca para a gestão dos sistemas educativos, em busca de maior eficiência e eficácia (Lessard; Carpentier, 2016).

Vale sublinhar que o neoliberalismo, que pode ser definido como “um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até contraditório de práticas que se organizam em torno de uma

² As bases da OCDE estão na Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 1948, que a partir de 1961 teve sua identidade reformulada e passou a agregar países não-europeus.

certa imaginação de ‘mercado’ como base para a universalização das relações sociais” (Shamir *apud* Ball, 2016, p. 1047, grifo do autor, tradução nossa) passa a incidir fortemente em todos os domínios da vida em sociedade, produzindo novas condutas institucionais e novas subjetividades. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 17) advertem que, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é, em primeiro lugar e essencialmente, uma racionalidade e, como tal, “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”.

Ball (2016) afirma que, embora a reforma educacional neoliberal opere em diferentes velocidades e intensidades em cada lugar, há pouco espaço para se promover mudanças que não estejam alinhadas a esse ideário. Assim, os sistemas educativos passam a ser norteados por princípios de gestão típicos de mercado, com a instauração de uma Nova Gestão Pública, fundamentada na lógica econômico-financeira e baseada em evidências (Verger; Normand, 2015). A proliferação de sistemas de avaliação educacional em larga escala, a partir da década de 1990, é um dos sintomas desse referencial, uma vez que se constrói uma hegemonia discursiva em torno da ideia de resultados de aprendizagem. Essa abordagem impõe restrições-chave ao que poderia ser tomado como práticas educacionais no âmbito do direito à educação, já que a maior parte dos sistemas nacionais de educação tem se preocupado maioritariamente com os resultados de determinadas disciplinas úteis para o mercado de trabalho – como Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, é negligenciada a complexidade da educação positivada como direito social, que deveria incluir uma atenção permanente às aprendizagens relacionadas à cidadania e ao pleno desenvolvimento humano. A construção, disseminação e difusão dessa agenda tem a participação determinante de organizações internacionais, além de organizações regionais, bem como instituições não-governamentais, incluindo *think tanks*, fundações, filantropos, empresas e outras partes interessadas na governança educacional.

UNESCO, Banco Mundial e OCDE são atores-chave nessa estrutura e têm, ao longo do tempo, atuado – ora de maneira complementar, ora divergente – para construir consensos sobre educação e desenvolvimento e orientar políticas educativas. Elfert e Ydesen (2023), em trabalho recente sobre a natureza das três OIs, destacam que a UNESCO é sustentada por uma visão humanista, vinculada ao quadro de direitos humanos, compreendendo a educação como bem comum, indispensável para a construção da solidariedade, da paz mundial e do desenvolvimento sustentável. Em contraste, a OCDE e o Banco Mundial, mais alinhados à economia política dominante, percebem a educação como instrumento de competição global, como o meio para um fim: a produtividade. Os autores apontam que esses blocos de construções ideacionais – tanto o idealista quanto o economicista – se fundem na forte crença na educação como veículo de progresso (Elfert; Ydesen, 2023).

Robertson (2016) assinala que, no período pós-Segunda Guerra Mundial, a lógica preponderante pode ser enquadrada como uma governança global tênue da educação, já que o papel dos intervenientes internacionais era essencialmente o de estruturar uma compreensão normativa sobre o desenvolvimento da educação em todo o mundo, tarefa que deveria ser levada adiante pelos países. O que estava a ser globalizado era primordialmente uma ideia particular de educação, que passou a dominar o mundo ocidental. Isto mudaria a partir dos anos de 1990, com o desenvolvimento pelas OIs de um amplo repertório de tecnologias de governança educacional,

que envolve fundamentalmente razão estatística (ou datificação da educação), *rankings* (estratégias comparativas competitivas) e *benchmarking* (referenciação e disseminação de melhores práticas), convergindo com a racionalidade neoliberal e implicando em uma governança global densa da educação³. É também nesse processo que a UNESCO, identificada como uma organização de abordagem mais filosófica e de caráter intelectual, perde espaço para o Banco Mundial e a OCDE, que ampliam suas autoridades educativas por meio da tecnificação da política, adotando uma abordagem baseada em evidências, como delinearemos a seguir.

Em primeiro lugar, é relevante ressaltar que as três OIs desfrutam de uma aparente neutralidade ideológica e adquiriram o *status* de organizações periciais, o que lhes confere legitimidade no processo de modelagem global de políticas e contribui fortemente para a justificação de reformas educativas nos níveis nacionais. Grek (2016) as classifica como atores do conhecimento e infere que seus papéis na produção, no controle e na distribuição de conhecimento têm tido um impacto crucial na obtenção de consensos e na tomada de decisão sobre a educação no mundo contemporâneo, justamente por essa expectativa de tecnicidade e de despolitização. Além disso, frequentemente os dados educacionais têm sido mobilizados pelas OIs como entidades maleáveis e móveis, em vez de entidades fixas. Dessa forma, eles funcionam como objetos de fronteira capazes de produzir diferentes interpretações e de legitimar ou justificar diversas políticas e práticas nos níveis nacionais, conforme as conveniências e especificidades dos países de acolhimento (Grek; Tichenor; Bandola-Gill, 2023).

As estatísticas constituem uma engrenagem indispensável nesse quadro e são empregadas de maneira, cada vez mais, intensa e sofisticada, conformando um estágio de datificação da educação, no qual as políticas são orientadas sobretudo a partir dos dados. Historicamente, conforme narra Robertson (2022), a UNESCO desenvolveu estatísticas educacionais ainda na década de 1950, com uma abordagem que favorecia o conhecimento dos insumos e do estado da educação no mundo, monitorando informações relativas, por exemplo, ao número de matrículas, docentes, salas de aula, anos de escolaridade, etc.

No entanto, a partir dos anos de 1990, a OCDE assume a hegemonia como a principal agência de estatísticas e avaliação educativa, adotando uma abordagem que valoriza os resultados, em consonância com a agenda da Nova Gestão Pública. Rapidamente a OCDE expandiu a produção de indicadores que enfatizam o desempenho dos sistemas educacionais, com destaque para o seu relatório estatístico anual, *Education at a glance*, publicado desde 1992, e o seu Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), criado em 2000 e aplicado com regularidade trienal. Especificamente em relação ao PISA, vale ressaltar que a sua significativa popularidade⁴ se deve também ao apoio do Banco Mundial, que através de empréstimos e subvenções incentivou e, em alguns casos, coagiu os países a participar dessa que é hoje a maior avaliação educacional em larga escala do mundo (Elfert; Ydesen, 2023).

³ Robertson (2016) utiliza as expressões *“thin global governance”* para se referir a uma governança mais fraca, leve ou suave da educação, e *“thickening global governance”* para se referir ao espessamento da governança global da educação. Em nossa tradução, optamos pelo uso das expressões *“governança global tênue”* e *“governança global densa”* da educação.

⁴ Um total de 81 países participaram da última aplicação do Pisa, em 2022.

Nesse contexto, os números são considerados como expressão da verdade, garantidores de precisão e imparcialidade sobre os cenários educativos nacionais e elementos estratégicos para a reivindicação de mudanças. Contudo, Lindblad, Petterson e Popkewitz (2020) assinalam que “enquanto os números *agem* como reais, eles incorporam escolhas implícitas sobre *o que medir, como medir, com que frequência medir e como apresentar e interpretar os resultados*” (Lindblad; Petterson; Popkewitz, 2020, p. 18, grifos dos autores). Assim, os diagnósticos produzidos pela OCDE se conectam com os princípios da racionalidade neoliberal e da economia do conhecimento, informando aos países sobre a capacidade de seus sistemas educativos desenvolverem as competências e habilidades necessárias para alavancar a sua competitividade no panorama global. Sob o véu da tecnocracia, os números funcionam ainda como dispositivos antecipatórios, uma vez que “a medição não é apenas descritiva, mas também prescritiva, pois invoca sempre um curso de ação desejado”, apontando não simplesmente o futuro que é provável, “mas também (ou talvez predominantemente), um futuro que é desejado” (Grek; Tichenor; Bandola-Gill, 2023, p. 2, tradução nossa).

Além disso, as tecnologias de governança baseadas em números representam uma viragem comparatista essencial, pois o foco não está mais na compreensão da educação e de como os problemas educacionais são abordados em diferentes contextos; mas sim no uso dos números para classificar e hierarquizar os sistemas educacionais, estabelecendo uma comparação competitiva em nível global (Lindblad; Petterson; Popkewitz, 2020). Esse processo de ranqueamento – que indica sistemas educacionais de alta e baixa performance e é atualizado por coletas periódicas de dados – mantém os países em tensão permanente. Nesse sentido, Robertson (2016) sugere que a comparação competitiva, ao colocar constantemente cada participante do jogo numa relação hierárquica com o outro, funciona como força motriz da governança global da educação. Ela ressalta que:

O objetivo [dos países] não é apenas alcançar um padrão de qualidade [da educação], mas sim superar aqueles que estão à frente. Esse mecanismo para a governança global recebe reforço constante através das estruturas de dados e classificações, alimentados por um sentido de *urgência* decorrente do medo de ficar para trás, da vergonha, da humilhação. Por outro lado, as nações podem seguir o caminho para o sucesso aderindo às recomendações políticas de organizações como a OCDE e o Banco Mundial, investindo em serviços necessários, impulsionando assim o avanço vertical. No entanto, isso consolida ainda mais a influência de agências globais, cujas avaliações e recomendações fazem parte de um ciclo virtuoso que envolve enquadramento, representação, materialização, institucionalização e reprodução do docente moderno (Robertson, 2016, p. 287, grifo da autora).

Em síntese, estatísticas, indicadores e quadros comparativos gerados são considerados fatos científicos estáveis para o planejamento e para as intervenções no campo educacional, em um processo no qual a objetividade mecânica dos números dispensa julgamentos e mitiga subjetividades, indicando de maneira inequívoca os caminhos que devem ser percorridos pelos países comprometidos com o desenvolvimento (Popkewitz, 2020). Contribuem para a disseminação do futuro imaginado no novo paradigma da educação, outros produtos derivados dos dados – como relatórios, consultorias e fóruns temáticos organizados pelas OIs – que a partir de referências quantificadas estabelecem “*andaimés narrativos* para as histórias políticas a serem contadas – histórias de melhoria, mobilização e esperança para o futuro, mas também histórias de urgência (*até 2030*) e até de distopia e morte”, no caso dos sistemas que não se empenharem o bastante

ou se desviarem das recomendações baseadas nas evidências (Grek; Tichenor; Bandola-Gill, 2023, p. 12, grifo das autoras, tradução nossa).

Um dos dispositivos que se destacam nesse cenário refere-se ao *benchmarking*, com a produção de narrativas sobre práticas de sucesso. A estratégia consiste em abordar os desvios no quadro da educação global, selecionando e apresentando estudos de casos de países que melhoraram seus desempenhos. Ironicamente, ao se estabelecer a singularidade da experiência de uma nação, apagam-se as diferenças entre as demais, fazendo crer que há soluções comuns para os problemas educacionais no mundo (Popkewitz, 2020). Esse mecanismo sustenta a ideia de que o conhecimento sobre as políticas e práticas que geram melhores resultados está acessível a todos, de forma que qualquer país poderia alcançar o topo ao aplicar as lições aprendidas de outras nações.

Como evidência empírica, o *benchmarking* relaciona políticas e práticas que funcionam a fim de garantir as mudanças desejadas. Grek, Tichenor e Bandola-Gill (2023) advertem que, quanto mais dramáticas e distópicas forem as histórias, o apelo à ação se torna mais urgente e impossível de recusar. Elas afirmam que a criação de coerência narrativa é essencial para o ambiente de governação global da educação:

Assim, as narrativas não devem ser examinadas como separadas da produção de números; pelo contrário, os dados numéricos são fundamentais na construção de narrativas sobre a construção de mundos ideais por meio do conhecimento quantificado. As narrativas, ao reunirem elementos discursivos, numéricos e visuais, tornam-se materialidades poderosas de persuasão e construção de consenso, bem como ferramentas primordiais para fundir números, valores e futuros (Grek; Tichenor; Bandola-Gill, 2023, p. 11, tradução nossa).

É, portanto, por meio do uso estruturado e coordenado de dispositivos de informação, comparação e persuasão que se observa o alargamento da ação das OIs na multirregulação educacional. O fenômeno do adensamento da governança global da educação não se dá, entretanto, de maneira radical ou forjando grandes reviravoltas nas diretrizes e bases da educação nos contextos nacionais e locais. Como assevera Ball (2016):

Em vez disso, a reforma é composta por táticas e movimentos pequenos e incrementais, uma série de iniciativas e programas que introduzem novas possibilidades e inovações nas políticas e práticas que, uma vez estabelecidas, tornam os movimentos futuros imagináveis e factíveis, e, por fim, os tornam óbvios e realmente necessários. Coisas que em um determinado momento pareciam impensáveis se tornam, ao longo do tempo, o senso comum e o óbvio da política, como *o que funciona* e como *melhores práticas*, incorporando uma *lógica necessária*, mais comumente em relação às necessidades da competitividade econômica internacional (Ball, 2016, p. 1048, grifos do autor, tradução nossa).

Ou seja, o que se transforma é, sobretudo, a racionalidade subjacente aos sistemas educativos, e essa mudança ocorre de maneira processual e cumulativa, perpassando governos, instituições e sujeitos. Nesse sentido, a próxima seção deste artigo propõe discutir os efeitos do novo paradigma educacional sobre a profissão docente, situando algumas das tecnologias mobilizadas pelas três OIs – UNESCO, Banco Mundial e OCDE – nesse movimento. A premissa é que o foco primordial no desempenho, o alastramento de uma cultura de auditoria educacional e a ênfase no desenvolvimento de políticas baseadas em evidências têm colocado em xeque o conhecimento e as competências dos professores e legitimado a necessidade de uma reestruturação da profissão.

Organizações internacionais e a profissão docente

Robertson (2016) argumenta que, até o final da década de 1990, houve uma fraca influência global sobre a profissão docente. Embora os intervenientes internacionais ajudassem a moldar o debate sobre a educação, o maior volume de poder e de autoridade para a regulação da profissão residia nas escalas nacionais, com os governos locais e os sindicatos da categoria. Todavia, à medida que a educação assume centralidade na nova configuração política mundial, sendo vista como um campo fundamental para a formação de jovens com as competências e habilidades requeridas pela suposta economia do conhecimento, a profissionalidade dos professores passa a ser desafiada.

Especialmente desde os anos 2000, observa-se que os docentes têm sido posicionados pelas OIs como o fator mais importante para a melhoria do desempenho dos sistemas educacionais, de modo que políticas e projetos têm sido direcionados para o controle do seu trabalho e, em última instância, reconfiguração da sua identidade (Saraiva; Souza, 2020). Há uma preocupação global em torno da profissão, perpassando desde o recrutamento e a formação até as formas de monitoramento do desempenho docente e estruturas de incentivo que possam premiar e reter os melhores quadros, ou seja, aqueles professores que demonstrarem eficácia na promoção de melhores resultados de aprendizagem dos estudantes.

Essa ênfase na responsabilização docente é alimentada pelas avaliações em larga escala, que sinalizam os bons professores e, enredadas a outros instrumentos, sugerem melhores práticas e estabelecem metas a alcançar. Esse processo se constrói cercado de uma ambiguidade estratégica, de modo que a competência profissional dos professores ora é colocada em um pedestal, ora é patologizada:

Em muitos casos, discursos legitimadores e deslegitimadores são propagados simultaneamente pelas mesmas instituições, atores e redes. Os mesmos discursos de empoderamento que objetivam libertar os professores de restrições burocráticas vistas como interferência ao *ensino de qualidade* também provocam a sua própria tirania de restrições reguladoras (Sobe, 2019, p. 17, grifos do autor).

Nesse sentido, torna-se relevante evidenciar narrativas impulsionadas pela UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE no exercício de regulação e reestruturação da profissão docente, ainda que sem a ambição de explorar todo o arsenal de instrumentos que as três instituições mobilizam sobre o tema. Com tecnologias de governança que diferem entre si, seja no nível do discurso ou no nível dos efeitos, as OIs pautam no panorama global a fabricação ou codificação do “bom” professor no contexto da economia do conhecimento.

UNESCO

Embora a UNESCO tenha visto a sua influência diminuir nas últimas décadas, devido à sua identidade mais normativa e humanista, ela permanece um ator relevante, especialmente pelo seu papel no monitoramento do item 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuado no âmbito das Nações Unidas, que aponta para o propósito de “assegurar a educação inclusiva e

equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016, p. 15). A atenção aos docentes aparece na meta 4c, que situa os professores como chave para se alcançar a agenda completa para a Educação 2030 e estipula que até o referido ano deve-se buscar

substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (UNESCO, 2016, p. 21).

Na Agenda 2030, a UNESCO dá continuidade a sua abordagem mais filosófica e idealista, explicitando que é inspirada por “uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, *prestação de contas compartilhada e responsabilização*” (UNESCO, 2016, p. 24, grifo nosso). As duas últimas expressões, que aparecem nessa carta de princípios, chamam a atenção. Uma vez que as ideias, em comparação com os números, são mais eminentemente políticas e podem ser menos efetivas, a OI adiciona ao seu estatuto tecnologias típicas da Nova Gestão Pública, em um discurso híbrido que mescla empoderamento e controle. No preâmbulo da Declaração de Incheon, por exemplo, fica evidente a associação do desempenho estudantil com a competência profissional dos professores:

Comprometemo-nos com uma *educação de qualidade* e com a *melhoria dos resultados de aprendizagem*, o que exige o reforço de insumos e processos, além da *avaliação de resultados de aprendizagem* e de *mecanismos para medir o progresso*. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam *eficientes e dirigidos de maneira eficaz* (UNESCO, 2016, p. 8, grifos nossos).

Assim, observa-se, ao longo do documento, a incorporação do léxico da nova governança global da educação, sem, contudo, abandonar as perspectivas éticas de moldar um mundo melhor. Grek, Tichenor e Bandola-Gill (2023) assinalam que os ODS se constituem como um projeto de construção do futuro quantificado, que se conjuga à utopia de um mundo sustentável, interrelacionando idealismo e pragmatismo. Elas apontam que, através da produção de objetivos e de metas específicas e quantificáveis, os países são materialmente envolvidos na narrativa de construção de um futuro educacional maravilhoso para todos. Nesse contexto, os números têm um papel fundamental como alicerce para a projeção de futuros políticos ambiciosos e, “ao quantificar esses futuros, os intervenientes neste domínio estabelecem uma utopia comum, cujo progresso pode ser cuidadosamente medido, bem como responsabilizado” (Grek; Tichenor; Bandola-Gill, 2023, p. 6, tradução nossa).

Vale ressaltar ainda que a construção e o monitoramento dos ODS apresentam uma descontinuidade importante em relação à produção dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que os antecederam. Os ODS fundiram o técnico com o democrático, ampliando os espaços de discussão, negociação e recomposição de consensos em torno dos objetivos, metas e indicadores. Uma crítica aos ODM se referia à sua arquitetura hierárquica, na qual um grupo pequeno de atores poderosos (como Estados Unidos, União Europeia e Japão) deveria orientar as mudanças a serem

promovidas nos países pobres (Grek; Tichenor; Bandola-Gill, 2023). A Agenda 2030 destaca que sua novidade consiste em ser “universal e pertencer ao mundo inteiro, tanto a países desenvolvidos quanto em desenvolvimento” (UNESCO, 2016, p. 25). Isso se deve ao fato da construção do ODS 4 ter envolvido um grande número de pessoas, instituições e países, contribuindo para que todos se sentissem autores e corresponsáveis pelo seu atingimento.

Em relação à meta 4-c, destaca-se o papel do Grupo de Trabalho Internacional sobre Docentes para a Educação 2030 (TTF, na sigla em inglês para *Teacher Task Force*) para garantir a sinergia nos níveis nacionais, regionais e global nas questões relativas à docência. Criada sob os auspícios da UNESCO, a TTF se auto classifica como uma aliança global única e independente que agrega como membros⁵ desde governos nacionais a *think tanks*, organizações da sociedade civil e do setor privado. Esses atores se reúnem periodicamente em Fóruns de Diálogo Político, que pretendem “influenciar as políticas, as reflexões e os debates dos países”, partindo da premissa de que “existe uma escassez mundial de docentes e, de forma particular, de docentes qualificados” (TTF, 2024, n.p, tradução nossa). Nesses eventos, discutem-se tópicos como formação de professores, monitoramento e avaliação do desenvolvimento profissional docente, motivação dos professores, responsabilização, inovação, liderança, entre outros (Saraiva; Souza, 2020). Outro eixo de ação prioritário da TTF consiste na aprendizagem sobre políticas nacionais e regionais, a partir de um exercício continuado de *benchmarking* com a detecção de melhores práticas que possam ser “imitadas entre países, dentro das regiões e entre estas” (TTF, 2022, p. 6, tradução nossa).

Redes transnacionais, como a TTF, evidenciam um novo tipo de arranjo com incidência crescente na governança educacional. Ball (2014) assinala que a atuação das redes ocorre tanto nos locais tradicionais de circulação e formulação de políticas quanto além deles, tornando turvas as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil. Em geral, as redes políticas, sejam institucionalizadas ou não, buscam se comprometer com problemas sociais complexos e evocam soluções alinhadas com a retórica do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública. Elas conquistam adesão também pela aparente horizontalidade entre os diversos grupos que a integram, o que dilui a percepção de poder das elites educativas e provoca a ideia de um grande acordo coletivo.

Por fim, é importante sublinhar que embora o aparato da UNESCO tenha sido recalibrado nos últimos anos com discursos e práticas típicas do tecnicismo e do gerencialismo, a OI permanece como um contraponto importante à abordagem economicista e instrumental da educação. O último grande relatório publicado pela organização, intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” atualiza a crença na educação para transformar o mundo e a reitera como principal caminho para enfrentar as desigualdades, além de apoiar a valorização docente e o envolvimento da categoria nos espaços políticos que buscam moldar o futuro da educação (UNESCO, 2022). Resta saber como os demais atores envolvidos na multirregulação educacional irão se apropriar/adaptar tais normativas.

⁵ A TTF conta com 167 membros: governos nacionais representados por funcionários designados (103, incluindo Brasil); organizações intergovernamentais de âmbito mundial, regional ou sub-regional e organismos das Nações Unidas (20); organizações não-governamentais internacionais, organizações da sociedade civil e organizações mundiais de docentes (31); organismos internacionais de desenvolvimento bilaterais e multilaterais (4); organizações e fundações do setor privado (9) (TTF, 2024, n.p).

Banco Mundial

A atuação do Banco Mundial, no campo da educação, teve início na década de 1960⁶, com a concessão de empréstimos educacionais para países em desenvolvimento, sendo as atividades de crédito inicialmente centradas no ensino profissional, técnico e secundário, considerados fundamentais para a formação e qualificação de profissionais para o desenvolvimento econômico (Elfert; Ydesen, 2023). É a partir dos anos de 1970 que o Banco deixa de ser mero financiador da educação para se tornar produtor de conhecimento e ampliar a sua influência na governança educacional global, assumindo um *status* coercitivo nessa agenda:

Ao vincular o financiamento educacional para os países em desenvolvimento às condições e diretrizes políticas, de forma mais notória com os seus programas de ajuste estrutural, o Banco Mundial tornou-se simultaneamente *judge et partie* (juiz e parte) na formulação de políticas educacionais (Elfert; Ydesen, 2023, p. 25, grifo dos autores, tradução nossa).

Com o duplo papel de financiador e conselheiro político, os direcionamentos do Banco passaram a incidir fortemente em todos os níveis da educação nos países em desenvolvimento, especialmente nas regiões da África e da América Latina e Caribe. Dentre as medidas propostas, em consonância com as recomendações do Consenso de Washington (1989), destacavam-se a priorização de investimentos no ensino primário, a abertura do setor educativo à privatização e a imposição crescente de cobranças aos estudantes e às famílias, especialmente na educação superior (Elfert; Ydesen, 2023).

No que tange às formulações sobre a profissão docente, posicionando-se como uma organização pericial, o Banco Mundial reivindica autoridade para criticar e prescrever mudanças políticas e práticas pedagógicas que possam configurar o “bom” professor, ancorando-se em supostas evidências. Um exemplo clássico dessa abordagem consiste na publicação em 2011 do livro “*Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*”, que utiliza da retórica gerencialista neoliberal para situar o docente como “ameaça” ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Conforme consta na introdução da obra:

Este livro trata das *ameaças* à qualidade da educação que não podem ser explicadas pela falta de recursos. [...] Uma das causas profundas dos serviços públicos de baixa qualidade e desiguais – não apenas na educação – é a *fraca responsabilização dos prestadores de serviços* perante supervisores e usuários. [...] [O livro] oferece uma *justificativa* para o foco em três principais linhas de reformas: [1] aprofunda a experiência global com *reformas informacionais* – políticas que utilizam o *poder da informação* para fortalecer a capacidade dos usuários dos serviços educacionais (estudantes e seus pais) de *responsabilizar os prestadores pelos resultados*. [2] analisa a experiência com reformas do tipo *school-based management* – políticas que aumentam a autonomia das escolas para tomar decisões-chave e controlar recursos. [...] [3] revisa *evidências* sobre dois tipos principais de *reformas de incentivo docente* – políticas que visam tornar os professores mais responsáveis pelos resultados, seja *vinculando a permanência no cargo ao desempenho*, seja oferecendo *remuneração atrelada ao desempenho* (Bruns; Filmer; Patrino, 2011, p. 2-3, grifos nossos, tradução nossa).

⁶ O Banco Mundial concedeu seu primeiro empréstimo educacional à Tunísia, em 1962 (Elfert; Ydesen, 2023).

A publicação culpabiliza o docente e, em alguma medida, desresponsabiliza o Estado pelo fraco desempenho educacional, propondo como soluções a intensificação da datificação e a consequente responsabilização material dos professores, ao associar carreira e remuneração à performance dos estudantes nas avaliações em larga escala. Essa lógica de auditoria e de responsabilização docente corrompe a confiança na categoria e pode afetar a legitimidade profissional baseada em princípios éticos e no julgamento profissional e colegiado, como assinala Ball (2016). O autor adverte ainda que à medida que os docentes se adaptam aos desafios de relatar e registrar as suas práticas, a sociabilidade e as relações sociais vão sendo substituídas por estruturas informacionais, de modo que “todos passam a conhecer e valorizar os outros pelos seus resultados, em vez de pela sua individualidade e humanidade” (Ball, 2016, p. 1054, tradução nossa).

Uma das tecnologias do Banco Mundial importantes na produção de dados comparativos para justificação das recomendações políticas é a Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados Educacionais (Saber, na sigla em inglês). Lançado em 2011, o Saber focaliza o conhecimento global sobre políticas educacionais, diferentemente de outros inquéritos internacionais. Sua construção partiu do princípio de que “conhecer insumos e resultados não é suficiente”, pois o que mais importa é “a eficiência com que os recursos [financeiros] são utilizados para melhorar a aprendizagem, o que depende fundamentalmente das políticas educativas e de sua implementação” (Banco Mundial, 2013a, p. 10, tradução nossa).

As informações recolhidas pelo Saber contemplam treze tópicos⁷, num esforço de “revisão completa das evidências globais que identificam as políticas e instituições mais relevantes na promoção da aprendizagem para todos” (Banco Mundial, 2024, n.p, tradução nossa). No tópico sobre docentes, o quadro conceitual do Saber busca mapear quais as políticas que mais importam para a melhoria da eficácia dos professores e dos resultados dos estudantes, levantando informações relacionadas a dimensões-chave como formação inicial; recrutamento e vínculo funcional; carga horária; autonomia; remuneração; desenvolvimento profissional; aposentadoria; monitoramento e avaliação docente; representação e voz dos professores; e liderança escolar. Configurados os cenários de políticas docentes, o Saber se preocupa, por exemplo, em orientar reformas que possam contribuir para uma “maior motivação dos professores”, o que resultaria em um “ensino eficaz” (Banco Mundial, 2013b, p. 34, tradução nossa). Nesse sentido, elenca como “alavancas políticas” para o incentivo profissional três medidas que reproduzem a lógica da responsabilização: i) vincular oportunidades de carreira ao desempenho dos professores; ii) ter mecanismos para responsabilizar professores; iii) vincular a remuneração dos professores ao desempenho (Banco Mundial, 2013b). Há também uma série de recomendações sobre formação e desenvolvimento profissional, que em geral tendem a ser mais pragmáticas e menos reflexivas.

Nesse tipo de abordagem, como argumentam Molstad, Pettersson e Proitz (2019), os professores são vistos como “indicadores de eficácia do sistema educacional e como importantes para aumentar os padrões de desempenho” (Molstad; Pettersson; Proitz, 2019, p. 27), sendo discutidos

⁷ 1. Desenvolvimento na primeira infância; 2. Sistema de Informação da Gestão Educacional; 3. Resiliência Educacional; 4. Parcerias com setor privado; 5. Equidade e Inclusão; 6. Tecnologias de Informação e Comunicação; 7. Autonomia e responsabilidade escolar; 8. Financiamento escolar; 9. Saúde e Alimentação Escolar; 10. Avaliação de estudantes; 11. Docentes; 12. Educação Superior; 13. Desenvolvimento profissional.

“cada vez menos como sujeitos e mais como objetos que podem ser modificados” (Molstad; Pettersson; Proitz, 2019, p. 34). Produz-se, assim, uma versão mais funcionalista do professor, como o implementador de diretrizes estruturadas (Ball, 2016).

O banco de dados do Saber alimenta, ainda, outras ferramentas do Banco Mundial que pretendem contribuir para “orientar as decisões políticas” e monitorar o progresso da educação nas escalas nacionais – incluindo consultorias, publicações e um Painel de Políticas Educacionais Globais (GEPD, na sigla em inglês) – que vinculam evidências, políticas e práticas (Banco Mundial, 2024, n.p). Embora o Banco permaneça um ator com forte incidência na multirregulação educacional, a rigidez de seu discurso economicista e as novas configurações geopolíticas com a ascensão do Sul Global podem exigir ajustes da sua identidade no futuro (Elfert; Ydesen, 2023).

OCDE

A atuação da OCDE no campo educacional desde seus primórdios foi fundamentada pela Teoria do Capital Humano e em uma mentalidade de engenharia social que persiste até os dias de hoje (Elfert; Ydesen, 2023). Compreendida como o principal ator no processo de governança global da educação na contemporaneidade, a OI contribuiu para o estabelecimento de um léxico comum de políticas educacionais a partir de suas tecnologias de produção e disseminação de conhecimento, com uma abordagem hiper racionalista e tecnicista.

Tendo o PISA como uma de suas principais ferramentas, a OCDE não se limita a conduzir as avaliações e a fornecer os dados, fabricando interpretações e recomendações políticas que viajam internacionalmente. Elfert e Ydesen (2023) apontam que, ao longo do tempo, a instituição desenvolveu habilidades de comunicação e *marketing* que garantem que o conhecimento especializado seja traduzido de modo compreensível para governos, mídia, escolas e outras partes interessadas na educação, com uma capacidade ostensiva de conectar-se com os discursos políticos dominantes e moldar o senso comum. A orientação para resultados, as classificações comparativas competitivas e o uso de *benchmarking* constroem uma narrativa baseada em evidências da qual dificilmente se pode escapar, conferindo um elevado poder de pressão e persuasão à OCDE.

No que tange à docência, o discurso da OI é permeado de ambiguidades, ora saudando, ora criticando os professores pelo desempenho estudantil. Em contrapartida, seu repertório de recomendações sobre a profissão tem se construído de maneira bastante orgânica, conformando uma nova concepção de docência atrelada à ideia de performatividade. Além dos resultados do PISA, outro instrumento fundamental no desenvolvimento dessa narrativa é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, na sigla em inglês)⁸, realizada com professores e diretores escolares desde 2008, com questões sobre a aprendizagem dos estudantes, crenças dos professores e suas práticas em sala de aula, sobre a avaliação de seus trabalhos, liderança escolar, satisfação, dentre outros tópicos. Segundo a OCDE, a TALIS fornece uma *selfie* global dos professores e pretende dar voz à categoria:

⁸ A primeira edição da TALIS foi realizada em 2008 em 24 países. O segundo ciclo, em 2013, incluiu 38 países; o terceiro, em 2018, compreendeu 48 países. O quarto ciclo da pesquisa está previsto para 2024.

A TALIS confia na expertise dos professores e dirigentes escolares enquanto profissionais para descreverem a sua situação de trabalho da maneira mais precisa possível, bem como suas experiências e sentimentos sobre suas escolas e condições de trabalho. Não se trata de uma avaliação, mas de uma pesquisa autorrespondida (OCDE, 2024, n.p, tradução nossa).

No entanto, Sorensen e Robertson (2020) assinalam que os docentes têm um baixo grau de controle do processo e que os dados coletados têm sido utilizados para “enquadrar, medir e vender um tipo particular de professor; aquele que é flexível, que privilegia o construtivismo como abordagem pedagógica e que usa *evidências* para tomar decisões de ensino e aprendizagem” (Sorensen; Robertson, 2020, p. 44, grifo nosso). Os autores ponderam que há uma contradição nesse enquadramento do professor de qualidade, uma vez que o conjunto de prescrições decorrentes da TALIS limita suas possibilidades de interpretação e atuação.

Neste contexto, desempenham papel importante dois desdobramentos da Pesquisa: as Cúpulas Internacionais sobre a Profissão Docente, que impulsionam o debate político sobre a reestruturação da profissão; e o Guia TALIS para Professores, que aprofunda a ação da OCDE nos microespaços locais, aproximando-se das salas de aula. As Cúpulas são realizadas anualmente desde 2011 e viabilizam espaços para a sistematização de conclusões e recomendações sobre políticas docentes, funcionando como uma rede política de alto nível que inclui a participação de ministros de educação, especialistas, representantes de outras OIs – dentre elas a Internacional da Educação (IE), sindicato global de professores – além de lideranças de fundações educacionais e outros convidados.

Sorensen e Robertson (2020) afirmam que apesar da aparente configuração democrática das Cúpulas, tendo em vista o poder assimétrico dos participantes, é baixa a capacidade de organizações como a IE para moldar esses cenários. Além disso, o recurso às evidências serve para despolitizar o debate, prejudicando o desenvolvimento e a negociação coletiva de arranjos alternativos para se alcançar o objetivo de “melhorar a qualidade dos professores”. Dentre os tópicos centrais abordados nas reuniões estão pontos como: adesão docente às reformas, sistemas de bonificação, preparação de professores para as habilidades requeridas no século XXI, procedimentos para avaliação de professores, *accountability*, uso de avaliações para melhorar o ensino, habilidades e qualidades do professor de sucesso, etc. (Saraiva; Souza, 2020). Nas últimas edições, pautas relacionadas à inclusão, sustentabilidade, reconhecimento profissional, educação para competências globais e culturais, e engajamento cívico têm sido incluídas, evidenciando uma flexibilização da narrativa gerencialista.

Quanto ao Guia para Professores, ele se dirige a fornecer *insights* e conselhos aos professores sobre como eles podem melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas onde atuam. Sorensen e Robertson (2020, p. 52) apontam que o instrumento integra uma “estratégia mais ampla [da OCDE] para alcançar diretamente professores e líderes de escolas, reconhecendo que os principais instrumentos da TALIS provavelmente não serão lidos [por eles]”. A estrutura do Guia para Professores 2018, vinculado à última edição da Pesquisa, segue o padrão da instituição, apresentando dados em infográficos, breves interpretações e recomendações sobre o problema, seguidos de uma diversidade de exemplos práticos de Estados que se destacam pelo desempenho (OCDE, 2018). Em apenas 28

páginas, a publicação contemplou experiências de treze países⁹, referenciando práticas que vão da Coreia aos Estados Unidos, passando pelo Cazaquistão. Provoca-se, assim, a ideia de que há soluções globais para os problemas educacionais, aplicáveis aos mais distintos territórios.

Como salienta Ball (2016), os sistemas de performatividade procuram antecipar e substituir o julgamento reflexivo dos professores sobre as melhores escolhas pedagógicas por um conjunto de respostas externas já validadas, tornando a atividade docente mais calculável e previsível; porém menos criativa e inovadora. Ademais, a cultura de avaliação associada a políticas de responsabilização e bonificação pode levar o profissional a se afastar daquilo que não tem desempenho performativo mensurável imediato. Tal cenário representa um desafio aos princípios básicos da autonomia e do caráter intelectual que alicerçam a profissão docente, moldando suas práticas e produzindo novas relações, subjetividades e identidades.

Por fim, Li e Auld (2020) ressaltam a identidade adaptativa e evolutiva da OCDE, que demonstra rápida capacidade de resposta às transformações na ordem geopolítica, cultural e econômica global. Segundo os autores, é possível observar uma “viragem humanista” da OI a partir de 2011, e especialmente após 2015, alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pactuados no âmbito do sistema ONU por um grande número de países. Por um lado, a organização parece adotar uma visão mais inclusiva e abrangente da educação para o desenvolvimento, o que resulta na ampliação do escopo das métricas do PISA para incorporar competências não-cognitivas – como habilidades socioemocionais, criatividade e bem-estar – elencadas pela OCDE em um quadro de “competências transformadoras”. Por outro lado, a OI também reafirma sua natureza expansiva, criando novos instrumentos como o programa PISA para o Desenvolvimento (PISA-D), que encoraja e facilita a participação de países de baixa e média renda na avaliação em larga escala, sob a justificativa de que os dados gerados poderão colaborar para o monitoramento do ODS-4 nesses contextos. Essa viragem tende a reforçar a hegemonia da OCDE na governança global da educação; conforme advertem Li e Auld, “uma vez estabelecida a noção de que a avaliação é um direito humano, o discurso torna-se muito mais forte e mais difícil de ser contestado” (Li; Auld, 2020, p. 511, tradução nossa).

Considerações finais

Nas últimas décadas, observa-se uma intensificação da governança global da educação, com o desenvolvimento pelas organizações internacionais de um repertório sofisticado de tecnologias de regulação que moldam as políticas educacionais segundo a racionalidade neoliberal, sendo a OCDE a protagonista desse movimento. Há uma retórica comum sobre o papel da educação na economia do conhecimento e toda uma narrativa construída para reforçar o papel do docente como fator decisivo para a melhoria do desempenho dos estudantes.

⁹ O Guia para Professores 2018 apresenta experiências dos seguintes países/territórios, por ordem em que aparecem no documento: Japão, Estados Unidos, Portugal, Austrália, Cazaquistão, Áustria, Canadá, Estônia, Suécia, Coreia, Singapura, África do Sul e Itália.

A partir de um conjunto robusto de ferramentas que envolvem razão estatística, comparação competitiva e enquadramento de melhores práticas, os países são cada vez mais persuadidos a desenvolver mecanismos de avaliação multidimensionais e sistemas de responsabilização que possam mensurar a qualidade do trabalho docente, enquadrar suas práticas e comprometê-los com uma agenda orientada para resultados e baseada em evidências. Trata-se de uma lógica de regulação do trabalho dos professores centrada no desempenho e nas relações profissionais auditáveis e performativas, o que representa um desafio ao profissionalismo e à profissionalização docente, pois afeta princípios básicos da sua identidade – como a autonomia, a intelectualidade e a colegialidade – bem como os processos de formação e de desenvolvimento profissional.

Apesar das profundas transformações que têm ocorrido na organização e gestão dos sistemas educacionais sob o paradigma neoliberal, é importante considerar que as mudanças tardam mais a chegar no nível da sala de aula. Dado que a construção do futuro é uma disputa constante, sempre é tempo para a (re)organização da luta e da resistência docente, com os sindicatos e associações profissionais. Estes devem se empenhar em reivindicar e assumir o controle da profissão com base em princípios éticos, comprometidos com o direito à educação em sua plenitude – uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Referências

BALL, Stephen. Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

BALL, Stephen. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>

BANCO MUNDIAL. *The What, Why, and How of the Systems Approach for Better Education Results (Saber)*. Banco Mundial, 2013a. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/867151468180272110/pdf/799010WPOSABER0Box0379795B00PUBLIC0.pdf>

BANCO MUNDIAL. *What matters most for teacher policies: a framework paper*. Banco Mundial, 2013b. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/503591468331856077/pdf/901820NWP0no4000Box385307B00PUBLIC0.pdf>

BANCO MUNDIAL. *Systems Approach for Better Education Results (Saber)*. Banco Mundial, 2024. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/systems-approach-for-better-education-results-saber>

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, v. 20, n. 39, p. 19-28, 2004. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45134>

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

BRUNS, Barbara; FILMER, Deon; PATRINOS, Harry A. *Making schools work: new evidence on accountability reforms*. Washington: World Bank Group, 2011.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DALE, Roger. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>

DAROT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELFERT, Maren; YDESEN, Christian. *Global governance of education: the historical and contemporary entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Switzerland: Springer, 2023.

GREK, Sotiria. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 707-726, 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166099>

GREK, Sotiria; TICHENOR, Marlee; BANDOLA-GILL, Justyna. Numbers as Utopia: Sustainable Development Goals and the making of quantified futures. *The British Journal of Politics and International Relations*, v. 26, n. 3, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.1177/13691481231210385>

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylene. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LI, Xiaomin; AULD, Euan. A historical perspective on the OECD’s ‘humanitarian turn’: PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, v. 56, n. 4, p. 503-521, 2020. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>

LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 9-22, 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.2>

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, v. 33, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MAROY, Christian. *Changes in regulation modes and social production of inequalities in educational systems: a European comparison – Regulateducnetwork, Final Report*. Louvain, 2004. https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-2001-00086/100123981-6_en.pdf

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MOLSTAD, Christina; PETTERSSON, Daniel; PROITZ, Tine. Infusão suave: a construção dos “professores” no âmbito do PISA. In: OLIVEIRA, Dalila; CARVALHO, Luís Miguel; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (Org.). *Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 21-38.

OCDE. *A Teacher’s Guide to TALIS 2018*. OCDE, 2018.

https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I_ENG.pdf

OCDE. TALIS FAQ: Frequently Asked Questions. OCDE, 2024.

<https://www.oecd.org/education/talis/talisfaq/>

POPKEWITZ, Thomas. International Assessments of Student Performance: The Paradoxes of Benchmarks and Empirical Evidence for National Policy. In: FAN, Guorui; POPKEWITZ, Thomas (Org.). *Handbook of education policies studies: school/university, curriculum, and assessment*. Singapore: Springer, 2020. p. 295-310.

ROBERTSON, Susan. The global governance of teachers' work. In: MUNDY, Karen, GREEN, Andy; LINGARD, Bob; VERGER, Antoni (Org.). *The handbook of global education policy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2016. p. 275-290.

ROBERTSON, Susan. Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, v. 36, n. 2, p. 188-205, 2022. <https://doi.org/10.1080/13600826.2021.2021151>

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 129-147, 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.8>

SOBE, Noah. Prefácio. In: OLIVEIRA, Dalila A.; CARVALHO, Luis M.; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (Org.). *Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 17-20.

SORENSEN, Tore; ROBERTSON, Susan. O Programa da OCDE TALIS: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 43-61, 2020. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.4>

TTF - International Task Force on Teachers for Education. *Strategic Plan 2022-2025*. Paris: Teacher Task Force, 2022. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-04/2022_April_TTF_2022-2025%20Strategic%20Plan_EN_web.pdf

TTF - International Task Force on Teachers for Education. *About Teacher Task Force*. TTF, 2024. <https://teachertaskforce.org/who-we-are/about-ttf>

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Brasília: Escritório da UNESCO, 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO: Brasília, 2022.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

JULIANA DE FÁTIMA SOUZA

Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil; Professora Adjunta, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil.

APOIO/FINANCIAMENTO

Este estudo foi realizado com apoio do CNPq, no âmbito do Edital 40/2022 – Código do Projeto 421017-2022-8.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SOUZA, Juliana de Fátima. UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94756, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94756>

O presente artigo foi revisado por Lorraine Maciel de Moura. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autora antes da publicação.

Recebido: 01/03/2024

Aprovado: 10/09/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

