

II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A influência do ODS 4 nas diretrizes educacionais dos países ibero-americanos: uma análise das produções científicas sobre o tema no período 2017-2022

Jairo José Tonet¹

jtonet@furb.br

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Stela Maria Meneghel²

smeneghel@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Catiana Camila Clasen³

cclasen@furb.br

Universidade Regional de Blumenau – FURB

RESUMO

Os organismos internacionais influenciam há décadas as políticas educacionais em nível global, via o que denominam ‘documentos orientadores’ que atuam como diretrizes internacionais para o campo educacional. Dentre estes, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da sua agência especializada para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), é dos mais influentes (Akkari, 2017). Em 2015, os 193 Estados-membros da ONU lançaram a Agenda 2030, constituída por 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esse plano de ação tem como propósito direcionar o mundo para um caminho mais sustentável e resiliente até 2030. Dentre seus objetivos, o ODS 4 é voltado à oferta e garantia de educação de qualidade, sustentada nos pilares da equidade e da inclusão, bem como na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Suas dez metas e 77 indicadores dizem diretamente da realidade educacional latino-americana, onde também é significativa a subordinação às orientações dos organismos multilaterais - a exemplo do Banco Mundial (Leher, 1999; Fonseca, 2013). Neste texto, por meio de um levantamento bibliográfico (com recorte temporal de 2017 a 2022), analisamos as produções científicas em língua espanhola e portuguesa relacionadas ao ODS 4, com o objetivo de identificar quais suas principais características. Inicialmente, encontramos 411 produções em espanhol e 213 em português e, após processo de leitura e análise, selecionamos 26 artigos para estudo, os quais foram agrupados em categorias de análise de conteúdo. Os resultados apontam temáticas convergentes nas produções em espanhol e português, relacionadas às políticas educacionais, à cidadania global e à responsabilidade social. No países latino-americanos e caribenhos predominam discussões voltadas à educação básica, ao conceito de qualidade, currículo e formação docente. Na Espanha prevalecem debates sobre educação superior, cooperação internacional direcionada aos países periféricos e cidadania global para o desenvolvimento sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Agenda 2030. ODS 4. Diretrizes Internacionais para a Educação. Educação na Ibero-América.

ABSTRACT

International organizations have influenced educational policies at a global level for decades, via what they call 'guiding documents' that act as international guidelines for the educational field. Among these, the United Nations (UN) is one of the most influential, through its specialized agency for Education, Science and Culture (UNESCO) (Akkari, 2017). In 2015, the 193 UN Member States launched the 2030 Agenda, consisting of 17 Sustainable Development Goals (SDGs). This action plan aims to direct the world towards a more sustainable and resilient path by 2030. Among its objectives, SDG 4 is aimed at offering and ensuring quality education, supported by the pillars of equity and inclusion, as well as



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



promoting lifelong learning opportunities for all (UN, 2015). Its ten goals and 77 indicators speak directly to the Latin American educational reality, where subordination to the guidelines of multilateral organizations - such as the World Bank - is also significant (Leher, 1999; Fonseca, 2013). In this study, through a bibliographical survey (with a time frame from 2017 to 2022), we analyzed scientific productions in Spanish and Portuguese related to SDG 4, with the aim of identifying its main characteristics. Initially, we found 411 productions in Spanish and 213 in Portuguese and, after a reading and analysis process, we selected 26 articles for studying, which were grouped into content analysis categories. The results point to convergent themes in productions in both Spanish and Portuguese, related to educational policies, global citizenship and social responsibility. In Latin American and Caribbean countries, discussions focused on basic education, the concept of quality, curriculum and teacher training are the ones that predominate. In Spain, what predominate are debates on higher education, international cooperation directed to peripheral countries and global citizenship for sustainable development.

KEY WORDS: Educational Policies. Agenda 2030. SDG 4. International Guidelines for Education. Education in Ibero-America.

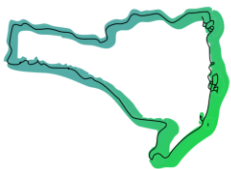
INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação tem se constituído cada vez mais como fonte notável de mensagens ideológicas hegemônicas, exercendo profundo impacto sobre o processo de globalização e, ao mesmo tempo, afetada por este (Dale, 2004). Enquanto agências de desenvolvimento e governos adotam o pressuposto de que a educação é o caminho para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação, a globalização afeta todos os níveis de atuação da educação (Stromquist, 2012).

A educação, nesse sentido, vem sendo atravessada por múltiplas e complexas forças, entre as quais se destacam as políticas globais de educação. Os organismos internacionais (ou multilaterais) têm influenciado expressivamente as políticas educacionais em nível global, por meio de documentos orientadores que atuam como ‘diretrizes internacionais’. Na esfera educacional tem destaque a ONU e, especialmente, sua agência especializada – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, cujos documentos são voltados à universalização da educação (Akkari, 2017). A Agenda 2030 da ONU, constituída por 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e seus indicadores, constitui o exemplo mais recente dessas diretrizes. Entre seus objetivos, o ODS 4 está reservado à educação, visando garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (ONU, 2015). Suas dez metas e 77 indicadores dizem diretamente da realidade educacional latino-americana, onde também é significativa a subordinação às orientações dos organismos multilaterais - a exemplo do Banco Mundial (Leher, 1999; Fonseca, 2013).

De acordo com o Marco de Ação da Educação 2030 (ONU, 2016), garantir igualdade e inclusão na e ao longo da educação requer, também, lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, vulnerabilidades e desigualdades no acesso, participação, permanência e conclusão, assim como nos resultados do processo de aprendizagem. Para tanto, tem destaque a implementação de políticas públicas capazes de reconhecer e atender as necessidades dos estudantes em suas diferenças, combatendo as múltiplas formas de discriminação e, ao mesmo tempo, adequando os sistemas educacionais para lidarem com um leque diverso de situações, inclusive, emergenciais (desastres naturais, pandemias, conflitos, entre outras), que possam impedir ou dificultar a realização do direito pleno à educação.

Esta agenda busca garantir que ninguém seja deixado para trás, ou seja, nenhuma meta educacional pode ser considerada atingida a menos que seja alcançada por todos. Nessa linha, o termo “qualidade” da educação se aproxima da noção de direito, visto que enquanto perdurarem processos educacionais excludentes, as metas do ODS 4 e, por conseguinte, dos outros 16 ODS, não poderão ser alcançadas.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



A Ibero-América e, especialmente, as nações latino-americanas e caribenhas (estas posicionadas subalternamente na geopolítica internacional) têm sido historicamente influenciadas por essas diretrizes internacionais, com impactos diretos sobre suas políticas nacionais (Gentili, 2009). Contudo, apesar dos laços histórico-culturais que unem os países ibero-americanos, é fundamental compreender as diferenças existentes entre o continente latino-americano e caribenho e a Europa Ibérica, inclusive, no que concerne à distribuição das riquezas e à divisão internacional do trabalho no mundo globalizado. A região constituída por América Latina e Caribe apresenta um histórico de desigualdades socioeconômicas, que estão refletidas no contexto educacional plural de suas nações, marcado por enormes disparidades no acesso, permanência e conclusão dos diferentes níveis de educação (Stromquist, 2012).

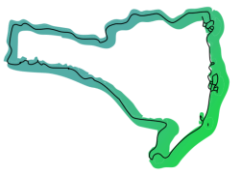
Guardadas as diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas entre os países latino-americanos e caribenhos, podemos afirmar que esta é uma das regiões mais desiguais do mundo, constituindo esse um entrave para o alcance do desenvolvimento sustentável e a consecução do direito à educação para todos. Essa região é caracterizada por uma malha de desigualdades sociais, cujos eixos principais incluem nível socioeconômico, gênero, etnia, raça, território e ciclos de vida. Esses eixos estão interligados e entrelaçados, reforçam-se mutuamente e se manifestam em todas as áreas do desenvolvimento e dos direitos, inclusive na educação, afetando sobremaneira os grupos sociais em situação de vulnerabilidades (vulnerados) ou excluídos (Gentili, 2009; Unesco, 2020).

Nessa linha, Stromquist (2012) e Leher (2013) denunciam a posição desigual ocupada por essa região quanto à sua subordinação às diretrizes educacionais internacionais. Tem prevalecido o diagnóstico e orientação desenvolvidos pelos países centrais (Norte global), representados por organismos multilaterais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial entre outros), que ditam aos periféricos (Sul global) como organizar suas políticas e sistemas educacionais, revelando a posição desigual, a falta de autonomia e a dependência dessa região do globo em relação às potências hegemônicas quanto à definição de suas políticas educacionais. Essa submissão da América Latina e Caribe às diretrizes internacionais está, em grande medida, associada à herança da colonialidade de poder, conceito desenvolvido por Quijano (2005).

Segundo Quijano (2005), a colonialidade de poder tem exercido impactos históricos, sociais, políticos e econômicos sobre a América Latina e Caribe, influenciando, inclusive, as epistemologias dessa macrorregião. A colonialidade pode ser caracterizada como instrumento de construção da modernidade, na concretização de um projeto europeu de “encobrimento” do mundo (Mignolo, 2007). Esse padrão de poder teve início com o período das grandes navegações, no final do século XV e permanece vigente no mundo contemporâneo. Ainda segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder está refletida não somente nas relações político-econômicas, mas também nos diferentes saberes e sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos, que acabam absorvendo as “recomendações” dos organismos multilaterais para o desenvolvimento e implementação de suas políticas públicas nacionais.

Organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a OCDE, a Unesco, a Organização Mundial do Comércio – OMC, entre outros, têm suas sedes nos países do Norte global e seu financiamento é predominantemente realizado pelas principais potências centrais, aspecto que denuncia a prevalente influência de um número reduzido de Estados sobre as diretrizes globais. Parte desses organismos compõem o campo de decisões financeiras e econômicas em nível mundial – entre os quais podemos citar: Banco Mundial, FMI e OMC (Sguissardi, 2015; Akkari, 2017).

Apesar das recomendações aparentemente neutras das diretrizes globais, é fundamental a compreensão de que as nações latino-americanas e caribenhas se encontram posicionadas de forma desigual na divisão internacional do trabalho – organizada pela lógica político-econômica neoliberal e, portanto, ocupando espaço de subordinação em relação às potências centrais com relação à reprodução do capital e à distribuição das riquezas. Nesse sentido, não podemos analisar o ODS 4 desvinculado das orientações prescritas por outros organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Conceitos como “aprendizagem” e “Teoria do Capital Humano” fazem parte do discurso das proposições e reformas neoliberais do Banco Mundial, amplamente difundidas e assimiladas pelas políticas públicas



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



educacionais dos países latino-americanos e caribenhos, que têm absorvido o viés economicista e privatista da educação (Leher, 1999; Silva, 2002; Libâneo, 2012; Fonseca, 2013).

A partir da década de 1990, as políticas neoliberais questionaram o tamanho do Estado e de suas funções diante das altas taxas inflacionárias e de endividamento externo e interno dos países. Segundo Garcia e Michels (2021, p. 2), “na década de 1990, as ideologias da globalização, da sociedade do conhecimento, e o desenvolvimento de políticas de matiz neoliberal em países periféricos endividados contribuíram para colocar em curso um conjunto de reformas com delineamentos na área da educação”. Tais reformas partiram de orientações de organismos internacionais, que buscaram relacionar o desenvolvimento à educação orientada pelo e para os propósitos do mercado e da reprodução do capital.

Evangelista e Shiroma (2006), ao analisarem o conceito de “agenda globalmente estruturada para a educação - AGE” proposto por Roger Dale (2004), afirmam que as intervenções realizadas pelos organismos internacionais não se limitam apenas à área política, mas buscam também influenciar os rumos da governança em nível nacional e global. Tais organismos exigem que os países alterem suas diretrizes educacionais com base em uma pretensa (e inviável) tentativa de homogeneizar os sistemas educacionais em favor dos interesses do mercado. Apesar da existência de alguns elementos em comum e de funções semelhantes no projeto das agências internacionais, regiões desiguais como América Latina e Caribe não se encontram nos planos desses organismos quando se trata de ascender a posições de destaque na divisão internacional do trabalho. “O lugar a nós reservado é o da subalternidade. Não será a política educativa contingenciada por tais agências que dele nos tirará”, acrescentam essas mesmas autoras (*Ibidem*, p. 53).

A Agenda 2030 confirma que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma condição prévia para o exercício de outros direitos e, portanto, podemos dizer que é atravessada por uma visão humanista da educação. Ela absorveu o legado histórico da filosofia da educação da Unesco, bem como aproveitou as dificuldades/lacunas identificadas nas agendas anteriores (Jomtien, em 1990 e Dakar, em 2000). Com fundamento na análise de Akkari (2017), constatamos que as metas relacionadas à oferta de uma educação inclusiva e equitativa, focalizando grupos sociais vulnerados ou excluídos, assim como à extensão da duração do processo de escolarização e à educação em zonas de conflito estão em consonância com essa visão humanista da Unesco.

No entanto, outras metas definidas por essa mesma Agenda se situam entre o paradigma humanista e a lógica neoliberal da OCDE e do Banco Mundial, a exemplo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Cidadania Global (ECG), além da aprendizagem ao longo da vida. E outra meta, relacionada à oferta de uma educação de qualidade, ilustra uma concepção instrumental e neoliberal da educação (OCDE, Banco Mundial), transformando a educação num instrumento de capacitação dos recursos humanos em favor da economia e para atender às demandas de produção e consumo dos países. A qualidade dessa educação deve ser mensurada considerando os resultados da aprendizagem, através de testes padronizados – alguns, em nível internacional, desconsiderando as diferenças e desigualdades existentes entre os países e, inclusive, dentro de suas fronteiras (Akkari, 2017). Conforme assevera Fonseca (2013), o Banco Mundial tem exercido grande influência sobre as diretrizes internacionais voltadas para a educação, atuando em conjunto com a Unesco, por exemplo.

Há, portanto, diversas críticas à forma com que tais diretrizes chegam a este continente, levando a questionar: como o ODS 4 vem sendo abordado na produção científica da Ibero-América? Nesse sentido, objetivamos identificar as principais perspectivas com que o ODS 4 vem sendo retratado nas pesquisas ibero-americanas em Educação no período de 2017 a 2022. Para tanto, procedemos com a pesquisa e seleção de estudos conduzidos por pesquisadores ibero-americanos na área da Educação, escritos em espanhol e português. O detalhamento acerca do percurso metodológico adotado consta na seção seguinte.

A realização deste trabalho possui relevância acadêmica e social à medida que buscou mapear os estudos conduzidos por pesquisadores ibero-americanos no que diz respeito às tendências presentes nas interpretações do ODS 4, pontuando similitudes, diferenças e aspectos singulares acerca desta temática de alcance global. Oferece, também, suporte à análise de lacunas nas pesquisas que tratam do ODS 4,



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



revelando ainda as formas com que os países têm se aproximado (ou não) do ODS 4 enquanto defesa de educação de qualidade, sustentada nos pilares da equidade e da inclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desta pesquisa, destacamos a metodologia da Educação Comparada, como importante instrumento analítico dos sistemas educativos, particularmente no campo das políticas públicas e gestão da educação. Entendemos a importância de romper com o pressuposto de tomar unicamente nossa própria cultura como ponto de referência, sob o risco de desconsiderar aspectos e dimensões que somente uma análise mais abrangente pode nos proporcionar (Bereday, 1972; Carvalho, 2013).

O objetivo último da Educação Comparada, segundo Ferreira (2008), não pode se limitar à busca de semelhanças ou diferenças, mas deve assumir o propósito de encontrar sentido para os processos educacionais. A globalização opera de forma diferenciada em cada região e país, motivo pelo qual podemos deduzir a existência de múltiplas globalizações, bem como de diversas ideologias transnacionais, de diferentes modelos civilizatórios.

Este estudo, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), foi pautado em levantamento bibliográfico (*ibidem*), buscando elaborar o “estado da questão” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004) sobre o ODS 4 da Agenda 2030. Nosso foco está direcionado às produções em espanhol e português dos países ibero-americanos (composto pelas nações latino-americanas e caribenhas, além de Espanha e Portugal). O levantamento bibliográfico foi realizado em agosto de 2022, na plataforma virtual do Google Acadêmico, com produções revisadas por pares no recorte temporal de 2017 a 2022, selecionando somente os achados publicados na área da Educação. Utilizamos como descritores (em português e com seus correspondentes em espanhol): ODS 4; educação de qualidade; equidade na educação; inclusão na educação; diversidade na educação; Agenda 2030. Diferentemente de outras plataformas de periódicos científicos, o Google Acadêmico não possui o filtro por área do conhecimento, motivo pelo qual nosso processo de seleção e análise foi mais prolongado.

Desta busca resultaram 411 produções em espanhol e 213 em português, que passaram por um processo de seleção e análise em três etapas. A primeira envolveu a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave de cada artigo. Excluídas as produções sem foco no ODS 4, restaram 70 produções em espanhol e 47 em português para uma segunda etapa, compreendendo a leitura dos artigos na íntegra. Utilizando o mesmo critério de exclusão, selecionamos 18 textos em espanhol e oito em português (totalizando 26 estudos), conforme demonstramos na tabela a seguir:

Tabela 1: Processo de seleção dos artigos em espanhol e português sobre o ODS 4

IDIOMA →	ESPAÑHOL				PORTUGUÊS				TOTAL		
	Resultado da 1ª busca	2ª leitura	Excluídos	Para análise	Resultado da 1ª busca	2ª leitura	Excluídos	Para análise	Resultado da 1ª busca	2ª leitura	Para análise
Google Acadêmico	411	70	52	18	213	47	39	8	624	117	26

Elaboração própria

Na sequência, procedemos à terceira etapa, de identificação e categorização dos temas abordados com apoio na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturada em três fases: (i) pré-análise (que combina a leitura flutuante das fontes, a seleção dos documentos, formulações de objetivos, hipóteses e indicadores); (ii) exploração do material (visando à sua categorização ou codificação) e; (iii) tratamento dos resultados (que envolve a interpretação crítica e reflexiva dos achados, concedendo-lhes uma significação).

Como resultado, classificamos a abordagem do ODS 4 nos artigos em quatro grandes categorias: (a) Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade; (b) Funções da Educação; (c) Condições de Êxito; e (d) Políticas Públicas e Diretrizes. Considerando a complexidade da discussão destes temas, bem como os



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



limites de dados estabelecidos para este trabalho, restringimos a análise a duas categorias: “Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade” e “Condições de Êxito”, detalhadas na seção “Resultados”.

O Quadro 1 tem como objetivo apresentar as categorias desenvolvidas a partir dos achados, bem como suas subcategorias:

Quadro 1: Resultado do processo de categorização dos achados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EQUITATIVA E DE QUALIDADE (ODS 4)	Conceitos relacionados ao ODS 4
	Diferenças e Diversidade na Educação
	Percepção crítica do ODS 4
	Desafios para o alcance do ODS 4
FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO	Educação para a Cidadania Global
	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
	Formação de competências para o trabalho
	Formação integral do ser humano
CONDIÇÕES DE ÊXITO PARA O ODS 4	Formação, Qualificação e Valorização Docente
	Investimentos Públicos
	Infraestrutura e Recursos Educacionais
POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES	Novas Diretrizes e Políticas
	Adequação das Diretrizes e Políticas existentes

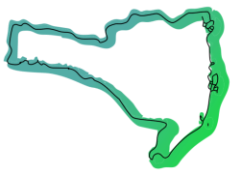
Elaboração própria

RESULTADOS

Das quatro categorias, as mais presentes nas discussões dos artigos foram “Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade (ODS 4)” e “Políticas Públicas e Diretrizes”, ainda que a distribuição entre suas subcategorias não tenha se dado de forma homogênea. Como exemplo, observamos que na categoria “Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade (ODS 4)” houve uma discussão mais profícua sobre aspectos conceituais, considerando uma perspectiva crítica do tema e os desafios para a implementação e alcance do ODS 4. Em contrapartida, o debate sobre as diferenças (ou diversidades), embora constitua parte fundamental para a compreensão da inclusão e da equidade na educação, ficou restrito a menos da metade dos artigos (10) e, ainda assim, enfatizando grupos identitários específicos, a exemplo das diferenças de gênero, dos povos originários e das pessoas com deficiência.

Os trabalhos em espanhol foram representativos de nove países: Espanha, (6 artigos), México (3), Cuba (2), Equador (2) e, com uma produção cada: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Nicarágua. Destes, nove focalizaram a Educação Superior, sendo cinco espanhóis; com um artigo de cada: Cuba, Equador, México e Nicarágua. Para este nível de formação, as temáticas referenciaram a educação para cidadania global, desenvolvimento sustentável e cooperação internacional. Na Educação Básica, sete produções enfocaram: currículo; políticas educacionais e obstáculos para o alcance das metas do ODS 4 após a pandemia da COVID-19; o conceito de educação de qualidade do ODS 4. Dois artigos ainda discutiram o ODS 4 sem abordar um nível de ensino específico. Nestas produções, identificamos uma perspectiva crítica do ODS 4 e das organizações internacionais, correlacionando-as com contextos econômicos, geopolíticos e sociais.

Das oito produções em português, todas brasileiras, três focalizaram a Educação Básica, prevalecendo estudos sobre: qualidade da/na educação, políticas educacionais, formação docente, direito à educação e internacionalização. Dois artigos foram dedicados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), um à



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Educação Superior, enquanto dois trabalhos analisaram o ODS 4 sem especificar um nível de ensino. O fato de não termos localizado estudos de outros países que tenham o português como língua oficial não significa que esse objeto não esteja sendo discutido por pesquisadores dessas nações. Sugerimos, nesse caso, a utilização de outros critérios de busca, a exemplo do recorte geográfico com base nas produções desenvolvidas pelos Estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

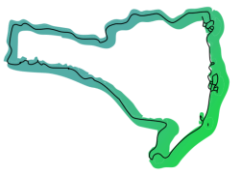
Chama a atenção que países latino-americanos e caribenhos perceberam o ODS 4 a partir da Educação Básica. O Brasil, com 10 milhões de analfabetos (IBGE, 2023), foi o único a debater EJA; a Espanha, com elevada taxa de alfabetização – 98,59%, segundo dados do Banco Mundial (2020), concentrou artigos (5 de 6) na Educação Superior e Técnico-Profissional, enfatizando a educação para a cidadania global e a cooperação internacional (esta última direcionada ao desenvolvimento da Educação Básica em países do Sul global, por meio de parcerias e suporte de instituições de ensino superior espanholas). Na categoria “**Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade**” identificamos quatro subcategorias. A primeira delas – **Conceitos do ODS 4** – tematizou os pilares constituintes do ODS 4: equidade, inclusão e qualidade, debatendo a polissemia presente em cada um deles. Parte das produções estabeleceu relações do ODS 4 com diretrizes globais pretéritas, como o Programa Educação para Todos (Jomtien/1990) e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (Dakar/2000). Houve perspectivas contraditórias quanto ao êxito do ODS 4: alguns artigos o anunciam como condição para que a Agenda 2030 seja alcançada (percebem a educação como fundamento para o fim das desigualdades socioeconômicas); outros sugerem que o ideal educacional do ODS 4 é inatingível sem o alcance dos demais objetivos dessa Agenda.

Em um dos artigos de nosso *corpus*, os pesquisadores identificaram a relação intrínseca entre o ODS 4 e o ODS 5 – que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Em países atravessados por desigualdades e relações patriarcais como o Equador, a construção de um sistema de ensino superior equitativo não pode ocorrer sem o empoderamento de mulheres e meninas. Nessa linha, Logroño, Borja-Naranjo e Paula-Aguirre (2021) destacaram a importância de uma pedagogia feminista em diálogo com as pedagogias decoloniais, como estratégia de ruptura de padrões patriarcais que convergem para a construção coletiva do pensamento e a reflexão participativa das emoções, como caminho para que os ODS 4 e 5 sejam aplicados satisfatoriamente na Universidade por meio de contribuições do ensino, da pesquisa e da vivência de uma cultura institucional onde se materializem espaços livres de violência de gênero. Nesse estudo, observamos como os 17 ODS se entrelaçam, não constituindo iniciativas isoladas: os avanços precisam ocorrer em cada um dos objetivos que integram essa grande teia chamada Agenda 2030.

Quanto à segunda subcategoria – **Diferenças e Diversidades na Educação** – algumas produções destacaram a centralidade dos pilares de inclusão e equidade do ODS 4 para o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades presentes nos espaços educacionais, acolhendo os grupos sociais historicamente vulnerados ou excluídos. Neste sentido, produções espanholas miraram as pessoas com deficiência, imigrantes e as possibilidades de cooperação com países em desenvolvimento; as produções latino-americanas orbitaram em torno das questões de gênero, dos povos originários, das pessoas negras, da população do campo e das pessoas em situações de vulnerabilidade socioeconômica dentro de suas fronteiras.

O estudo desenvolvido por Bravo Mercado (2022) afirma que a desigualdade tem sua expressão concreta na educação mexicana. No entanto, os grupos sociais mais afetados pelos efeitos de uma sociedade desigual sobre a educação são aqueles que, historicamente, convivem com a falta de oportunidades. No México, quase um milhão de crianças e adolescentes, com idade entre 6 e 14 anos, a maioria constituída por indígenas, de comunidades dispersas, filhos de trabalhadores rurais “diaristas”, pessoas sem-teto e pessoas deficientes, não têm acesso aos níveis mais elementares da educação.

Pimentel (2019), por sua vez, salientou que o Brasil não poderá atingir as metas do ODS 4 se não reconhecer o direito a uma educação de qualidade a todos os grupos sociais, com destaque àqueles mais vulnerados ou excluídos. Para essa autora, no país, há urgência na implementação de ações educativas (inclusive, a criação de políticas públicas) para o sistema penitenciário brasileiro, buscando atender às



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



necessidades das pessoas privadas de liberdade. Segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023), em 2022 o Brasil possuía 832.295 pessoas no sistema prisional (um aumento de 1,4% em relação a 2021), constituindo a terceira maior população carcerária do mundo. Desse total, 43,1% das pessoas privadas de liberdade tem até 29 anos de idade, enquanto 68,2% são pessoas negras.

A terceira subcategoria – **Percepção Crítica do ODS 4** – esteve presente na maior parte das produções, com destaque para estudos sobre a influência de organismos internacionais na implementação das políticas educacionais nacionais, visando à capacitação da mão de obra para o mercado de trabalho. As análises críticas também abordaram as diferentes concepções de qualidade presentes na educação, o modelo de desenvolvimento alicerçado na perspectiva político-econômica neoliberal, a cultura da performatividade, do controle e da avaliação dos resultados, o papel do Estado na concretização do ODS 4 e a influência do modelo empresarial nas políticas públicas educacionais.

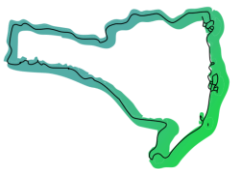
Bonilla Molina (2017) buscou analisar o papel do sistema da ONU e da Unesco como espaços para produzir uma normalização acelerada da teleologia do campo educacional, implicando novas formas de ruptura das soberanias nacionais. Diretrizes internacionais, produzidas por organismos multilaterais, não deixam de refletir a neocolonização imposta pelo neoliberalismo educacional. Embora a Unesco se mantenha como espaço intergovernamental privilegiado para pensar a dialética entre o global e o local em questões educacionais, essa organização não é um espaço neutro; ao contrário, em seus processos e decisões se expressam as tensões geradas pela globalização econômica e pela globalização cultural.

Com relação à quarta e última subcategoria – **Desafios para o alcance do ODS 4** – as produções espanholas detiveram-se na necessidade de promover ações locais para promover as transformações desejadas em nível global, destacando a importância da cooperação internacional universitária direcionada aos países em desenvolvimento, buscando educar para a cidadania global, uma cultura de paz e um mundo sustentável. Os artigos latino-americanos e caribenhos discutiram os desafios gerados por suas desigualdades socioeconômicas, destacando a baixa qualidade da aprendizagem e déficits de infraestrutura, recursos, formação docente, descontinuidade das políticas públicas e o modelo educacional prescrito por organismos multilaterais.

Um dos estudos, de autoria de Estrada Muy (2019), abordou o papel das universidades (e a responsabilidade social inerente a essas instituições sociais) para o alcance das metas da Agenda 2030, inclusive do ODS 4, destacando alguns elementos e desafios para essa finalidade. São eles: (i) a criação de um modelo regional de Educação Superior (ES) na América Central e Caribe; (ii) a urgência de inovar os processos de aprendizagem, pesquisa e projeção social, para ampliar a cobertura e melhorar o acesso à ES; (iii) abordar criativamente o surgimento de novas profissões e “subprofissões” cada vez mais especializadas; (iv) a necessidade de uma ES mais inclusiva, equitativa e relevante para as reais necessidades de cada país ou região através da sua estreita ligação com a sociedade e com o Estado; (v) a necessidade de internacionalizar os seus diferentes programas ao nível do ensino-aprendizagem, investigação e extensão ou projeção social. Todos esses elementos estão alinhados com a III Conferência Regional de Educação Superior (CRES), realizada em 2018 em Córdoba (Argentina), que reafirmou o compromisso com a educação como direito humano universal, bem público e um dever do Estado: a ES não pode ser percebida como um privilégio, é um direito (CRES, 2018).

Pimentel (2019), por sua vez, destaca que a máxima de ‘não deixar ninguém para trás’, imperativo ético da Agenda 2030, está associada ao direito humano à educação, livre de qualquer tipo de discriminação, com condições equitativas de acesso, permanência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda categoria “**Condições de Êxito para o ODS 4**” avaliou a formação, qualificação e valorização docente; investimentos públicos na educação; infraestrutura e recursos educacionais. Somente dois trabalhos espanhóis discutiram essa categoria: um tratou da assistência financeira e técnica a países em desenvolvimento para promover o ODS 4; outro a importância das metodologias cooperativas, formação para a governança, participação democrática e investimentos no corpo docente. Kochen (2020), por exemplo, discutiu em seu estudo a necessidade de trazer de volta os estudantes que abandonaram o sistema educacional argentino após o período pandêmico de COVID-19, além da



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



necessidade (indiscutível) de incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos. Além disso, o estudo denunciou os efeitos das desigualdades sociais e econômicas sobre o processo de ensino-aprendizagem contribuindo, inclusive, para a evasão escolar, processo agravado durante e após a pandemia. Daí a necessidade de uma educação que leve em conta as desigualdades, sob o risco de retornarmos à “normalidade” excludente.

Outro artigo, de Sainz Borgo (2020), contribuiu com reflexões acerca da Agenda 2030 pós-pandemia. Quando foi aprovado, em 2015, esse acordo global não vislumbrava a chegada de uma pandemia. Os governos e o sistema internacional não pensaram em uma crise dessa magnitude. Os efeitos em todas as esferas da vida, política, social, financeira e em todas as áreas, impactaram e continuarão afetando os objetivos e metas inicialmente estabelecidos por essa agenda. Regiões ainda permeadas por desigualdades, como o México e outras nações latino-americanas, são as que mais sofrerão as consequências dessa crise, motivo pelo qual esforços maiores são necessários para minimizar tais impactos, incluindo o financiamento público da educação. O período pandêmico não apenas contribuiu para o aumento das desigualdades sociais e econômicas, mas revelou, sobretudo, as desigualdades que sempre estiveram presentes nas instituições escolares mexicanas.

Santos *et al* (2020) destacaram a centralidade ocupada pelo profissional docente nas metas do ODS 4, relacionando esse papel a uma forma de responsabilização desenvolvida no âmbito de organismos multilaterais como o Banco Mundial. Em outras palavras, os autores procuraram demonstrar a existência de um discurso da responsabilização e profissionalização do professor, alinhado aos modelos de gestão escolar pautados no gerencialismo e, portanto, na mensuração de resultados (por meio das avaliações). Visando fomentar a responsabilização docente, o Estado tem adotado medidas de compensação por bons resultados, *rankings* entre as escolas, gerando competitividade entre professores, alunos e escolas. Tais ações induzem à homogeneização escolar (curricular, pedagógica e em sua gestão), à competição e à racionalização da educação, aproximando-a de uma perspectiva neoliberal do Estado e da economia.

De modo geral, os estudos latino-americanos e caribenhos apontaram a necessidade de incorporar tecnologias digitais ao processo educativo (especialmente após a pandemia), investir na infraestrutura dos espaços educacionais e formar docentes para atender as diversidades, defender a Educação como direito social e bem público e de a Educação Superior regional internacionalizar-se.

A análise das duas categorias trabalhadas neste estudo permitiu evidenciar a pluralidade de perspectivas epistemológicas, filosóficas e sociológicas de um determinado objeto como o ODS 4 da Agenda 2030. Por meio da leitura de todos os artigos selecionados, observamos a heterogeneidade de abordagens dentro de cada subcategoria. Esta pluralidade de conceitos e perspectivas é perfeitamente natural em um universo tão multifacetado como o da pesquisa em Educação e, especialmente, quando conduzido na comunidade ibero-americana, unida por diferentes laços histórico-culturais e, ao mesmo tempo, atravessada pelas diferenças e desigualdades.

Desse modo, uma determinada temática pode ser debatida por um(a) pesquisador(a) de Cuba ou da Colômbia de forma muito distinta de quem conduz a pesquisa na Argentina ou na Espanha, por exemplo. É possível validar determinada perspectiva em detrimento da anulação de outra? É evidente que não visto que cada país, cada região, cada comunidade, cada instituição educacional possui suas especificidades e, com base nessa premissa, o(a) pesquisador(a) tem o direito de utilizar as lentes que melhor se adequem ao seu contexto (social, histórico, econômico, político, cultural e ambiental) para conduzir seu processo investigativo, visando à objetividade, confiabilidade e validade – inerentes ao pensamento científico.

Este estudo evidenciou nos trabalhos de pesquisadores latino-americanos e caribenhos uma predominância de discussões mais preocupadas com aspectos teóricos inerentes ao ODS 4, abrangendo todas as categorias ou subcategorias, ainda que não possam ser desprezados alguns exemplos pontuais de debates sobre dados empíricos, quase sempre, denunciando os diferentes contextos de desigualdades presentes nesse continente. Em contrapartida, observamos nas produções da Espanha uma discussão maior sobre o ODS 4 compreendido como práxis, ou seja, como este Objetivo da Agenda 2030 pode alcançar as diferentes comunidades, como um importante passo para a construção de um mundo



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



sustentável. Sem ignorar, contudo, o fato de que estamos discorrendo sobre um mundo fortemente influenciado pelas relações do capital financeiro e por uma cidadania cada vez mais líquida e globalizada (Bauman, 2008), onde as velhas fronteiras políticas dos Estados-Nação têm exercido cada vez menos influência diante das novas forças político-econômicas transnacionais, geridas pelo capital financeiro e pelo conhecimento – também transformado em agente reprodutor desse capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

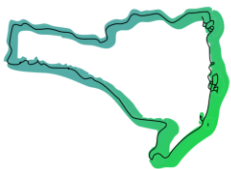
Nos limites deste artigo, buscamos identificar as principais tendências de abordagem do ODS 4 nos estudos conduzidos por pesquisadores ibero-americanos na área da Educação. Em virtude da complexidade e profundidade acerca desse tema de pesquisa, bem como das exigências relacionadas aos aspectos técnicos desse artigo, limitamos nossa discussão a duas categorias desenvolvidas para a análise de conteúdo dos trabalhos previamente selecionados e classificados. Não pretendemos com esse estudo exaurir a discussão sobre essa temática; pelo contrário, nosso objetivo é que os resultados dessa pesquisa se tornem um ponto de partida para o aprofundamento do debate, envolvendo pesquisas futuras que possam desvelar outras perspectivas, particularmente, no que diz respeito à realidade ibero-americana. Ao que tudo indica, uma parcela considerável dos artigos adotou uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o ODS 4, relacionando-o a outras diretrizes globais pretéritas, bem como sublinhando a relação tensa dessas diretrizes com os objetivos de um sistema político-econômico capitalista neoliberal. Esse estudo demonstrou que o ODS 4 não pode ser compreendido de forma isolada ou ingênua diante das relações de poder vigente – dominadas pela lógica capitalista neoliberal, sobretudo, quando analisamos as diretrizes e políticas existentes e prescritas por outros organismos multilaterais.

O ODS 4 desenha uma qualidade educacional condicionada por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, financeiras, tecnológicas, além dos interesses múltiplos que se entrecruzam nas complexas relações de poder - dominadas pela lógica capitalista neoliberal. Pois, se abre portas para desenvolver/aprimorar políticas educacionais fundamentais à diminuição das desigualdades e respeito às diversidades, sua articulação com diretrizes econômicas de organismos multilaterais também se constitui mais um passo à assimilação da educação sob a lógica do Norte global (Akkari, 2017). Esta fica evidente quando atribui aos países centrais a tarefa de transferir conhecimento aos periféricos, por meio de parcerias e programas de formação que reforçam a assimilação de conhecimento, ao invés de promover autonomia e valorizar a horizontalidade das parcerias. Parcela considerável dos artigos adotou uma perspectiva crítico-reflexiva sobre ele, relacionando-o a diretrizes globais pretéritas e sublinhando sua relação tensa com os objetivos do sistema político-econômico capitalista neoliberal.

Do mesmo modo, esse estudo nos permitiu observar uma nítida divisão dos interesses globais no que diz respeito à universalização da educação. Os objetivos das agendas internacionais precedentes à Agenda 2030 (Jomtien, em 1990-2000 e Dakar, em 2000-2015) estavam centrados principalmente nos países do Sul global e, voltados, majoritariamente, à educação básica. A Agenda 2030, por sua vez, se constituiu na primeira tentativa de criar uma agenda internacional comum entre os países do Norte e Sul, ou seja, é a primeira vez que o mundo se encontra sob uma agenda internacional de educação (Akkari, 2017) – que não implica, contudo, uma relação horizontal nas estruturas do poder vigente.

Apesar da importância dessa agenda comum global, visto que ela abre as portas para mais parcerias e diversos pontos de vista sobre a educação e a questão da formação, não podemos ignorar o fato de que ela busca se tornar uma referência para o desenvolvimento ou aprimoramento das políticas educacionais nacionais existentes. Ou seja, em articulação com as demais diretrizes globais (formuladas por outros organismos multilaterais), o ODS 4 da Agenda 2030 constitui um passo a mais para a assimilação do conceito de educação sob a lógica do pensamento do Norte global. Essa racionalidade fica evidente quando o ODS 4 atribui aos países desenvolvidos a tarefa de transferir aos países periféricos, por meio de parcerias e programas de formação, o conhecimento produzido pelos países centrais.

Não se trata de rejeitar a importância das metas do ODS 4 e, tampouco, de recusar o estabelecimento de parcerias entre Norte e Sul global, desde que este possa assumir o protagonismo na construção de um



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



conhecimento que seja relevante para os países dessa parte do globo, através da valorização dos conhecimentos existentes para além das fronteiras do Norte desenvolvido. A Agenda 2030 constitui um marco fundamental para a construção de um mundo sustentável, no qual seja possível construir uma cultura de paz e prosperidade, atravessada por laços de solidariedade entre as nações. Entretanto, a articulação dessa agenda deve ser realizada de forma autônoma pelas diferentes nações, por meio de um processo que substitua a tradicional hierarquia da transmissão unilateral do conhecimento (e das regras) do Norte para o Sul por um sistema de trocas entre essas regiões socio-político-econômicas globais, valorizando a horizontalidade dessa parceria e a pluralidade epistemológica.

Como sugestão para estudos futuros, apontamos a necessidade de reflexão sobre a interpretação do conceito de qualidade da educação latino-americana, diante da influência político-econômica neoliberal cada vez mais consolidada neste continente, responsável pela homogeneização dos processos educativos – com influência sobre a pluralidade de corpos e mentes e, ao mesmo tempo, pelo aprofundamento das desigualdades e inferiorização das diferenças.

Referências

AKKARI, A. A Agenda Internacional para Educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 937–958, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO11>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BANCO MUNDIAL. The Global Economy.com. *Business and economic data for 200 countries*. **Espanha: Taxa de Alfabetização** (Referência: 2020).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEREDAY, G. Z. F. **Método Comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

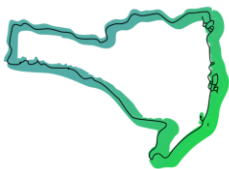
BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONILLA MOLINA, L. *El ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias*. **Runae**, n. 2, p. 123-140, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/139>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRAVO MERCADO, M. T. *Objetivo de Desarrollo Sustentable 4, Educación y el Sars-cov-2 en México*. **Mitologías hoy** (Dossier), v. 25, jan. 2022, p. 122-135. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/mitologies/article/view/v25-bravo>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 416–435, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CRES 2018, U. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Latina e o Caribe. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, Argentina, v. 7, n. 2, p. 106-132, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22650>. Acesso em: 17 jun. 2022.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ESTRADA MUY, M. R. *Los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la educación de calidad: desafíos en la región centroamericana*. **Revista Compromiso Social**, v. 1, n. 1, p. 41-48, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5377/recoso.v1i1.13392>. Acesso em: 13 set. 2022.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC - Campinas**, [S. l.], n. 20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro (p. 159-183). GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

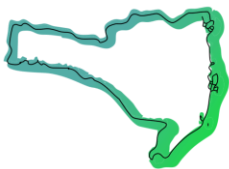
GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. e116974, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>. Acesso em: 12 mai. 2023.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>. Acesso em: 10 abr. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022**. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste (2023). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 25 ago. 2023.

KOCHEN, G. *La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia*. **Revista Innovaciones Educativas**, vol. 22, n. 33, p. 9-14, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3349>. Acesso em: 10 set. 2022.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3ª ed., artigo 3, p. 19-30, fev. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



LEHER, R. Universidade reformada: Atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702>. Acesso em: 26 mai. 2023.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LOGROÑO, M. J.; BORJA-NARANJO, G.; PAULA-AGUIRRE, C. A. *Los ODS 4 y 5 en la actuación docente en la Universidad Central del Ecuador*. **Santiago**, mai./ago. 2021, p. 151-167. Disponível em: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23943>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MIGNOLO, W. *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-46, 2007.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 5 set. 2022.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development (2015). The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 22 - 33, 2019. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 21 jun. 2023.

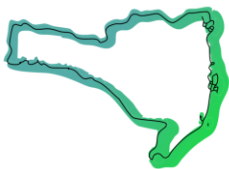
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAINZ BORGÓ, J. C. *El derecho a la educación en la agenda 2030. Una visita desde la pandemia*. **Revista Jurídica Jalisciense**. n. 63, p. 253-289, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3841706>. Acesso em: 21 set. 2022.

SANTOS, F. A. dos; SANTOS, R. A. dos; MORAIS, N. de; SILVA, C. C. da; FRANCISCO, J. A. Prioridades para a agenda internacional da educação: qualidade da educação, aprendizagem, qualidade docente e avaliação externa. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 689-704, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14589>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhVVs7q5gHBRkDSLrGXr/#>. Acesso em: 22 abr. 2023.

STROMQUIST, N. P. Educação latino-americana em tempos globalizados. **Sociologias**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 72-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/26320>. Acesso em: 02 out. 2022.



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de ação da educação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 15 abr. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 18 out. 2022.

AGRADECIMENTOS:

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) e à Secretaria de Estado da Educação do Governo de Santa Catarina (via Bolsa UNIEDU/FUMDES) pelo apoio à pesquisa.