

## **Nem todas as políticas são iguais: isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina**

*Not all policies are the same: isomorphism, hybridism and endogenism in curricular policies in Latin America*

*No todas las políticas son iguales: isomorfismo, hibridismo y endogenismo en las políticas curriculares en Latinoamérica*

José María García Garduño<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0955-0880>

Rafael Ferreira de Souza Honorato<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6196-0211>

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, Bogotá – Colômbia. E-mail: josemariagarduno@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, Paraíba – Brasil. E-mail: rafaelhono@gmail.com.

### **Resumo**

As políticas curriculares têm se tornado um tema cada vez mais relevante, no entanto existem poucos avanços em marcos teórico-conceituais específicos. Assim, este trabalho propôs uma tipologia de políticas curriculares baseada, principalmente, no novo institucionalismo e no hibridismo, classificando-as em isomórficas (miméticas, normativas, coercitivas e híbridas) e endógenas. Esta tipologia, combinada com a classificação de C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010), foi aplicada na análise de dez políticas curriculares implementadas na América Latina, classificando-as em formais e implícitas, bem como separando-as de acordo com a tipologia proposta. Desse modo, as políticas curriculares isomórficas miméticas incluíram o currículo transversal e a educação inclusiva. As avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a avaliação de professores iniciantes na profissão foram classificadas como políticas curriculares isomórficas normativas. As políticas curriculares isomórficas híbridas incluíram as políticas de convivência escolar, projeto institucional/educativo e gestão educacional. Já as políticas curriculares endógenas abrangeram políticas de vida saudável, organização do ensino básico em ciclos de dois anos e ensino básico para crianças provenientes de famílias migrantes trabalhadoras agrícolas. Concluimos que as classificações de C. F. Connelly e C. G. Connelly e a proposta presente neste trabalho podem ser ferramentas úteis para analisar mais detalhadamente o rumo e a origem das políticas curriculares.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Tipologia. Isomórfica. Híbrida. Endógena.



### **Abstract**

*The curriculum policies have become an increasingly relevant topic, however, there have been few advances in specific theoretical-conceptual frameworks. Thus, this work proposed a typology of curriculum policies based primarily on new institutionalism and hybridism, classifying them as isomorphic (mimetic, normative, coercive, and hybrid) and endogenous. This typology, combined with the classification by C. F. Connelly and C. G. Connelly (2010), was applied in the analysis of ten curriculum policies implemented in Latin America, classifying them into formal and implicit, as well as separating them according to the proposed typology. Thus, mimetic isomorphic curriculum policies included cross-curricular and inclusive education. Programme for International Student Assessment's (PISA) assessments and evaluations of beginning teachers in the profession were classified as normative isomorphic curriculum policies. Hybrid isomorphic curriculum policies included school coexistence policies, institutional/educational project, and educational management. Endogenous curriculum policies encompassed healthy living policies, organization of basic education in two-year cycles, and basic education for children from migrant agricultural worker families. We conclude that the classifications by C. F. Connelly and C. G. Connelly and the proposal in this work can be useful tools for analyzing the direction and origin of curriculum policies in more detail.*

**Keywords:** Curriculum policies. Typology. Isomorphic. Hybrid. Endogenous.

### **Resumen**

*Las políticas curriculares se han convertido en un tema cada vez más relevante, sin embargo, ha habido pocos avances en marcos teóricos y conceptuales específicos. Por ello, en este trabajo se ha propuesto una tipología de las políticas curriculares basada principalmente en el nuevo institucionalismo y el hibridismo, clasificándolas en isomórficas (miméticas, normativas, coercitivas e híbridas) y endógenas. Esta tipología, combinada con la clasificación de C. F. Connelly y C. G. Connelly (2010), fue aplicada para analizar diez políticas curriculares implementadas en Latinoamérica, clasificándolas en formales e implícitas, así como separándolas según la tipología propuesta. Así, entre las políticas curriculares isomórficas miméticas se incluyeron el currículum transversal y la educación inclusiva. Las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y la evaluación de los profesores recién llegados a la profesión se clasificaron como políticas curriculares isomórficas normativas. Las políticas curriculares isomórficas híbridas incluyeron las políticas de convivencia escolar, los proyectos institucionales/educativos y la gestión educativa. Las políticas curriculares endógenas incluyeron las políticas de vida saludable, la organización de la educación básica en ciclos de dos años y la educación básica para niños de familias campesinas migrantes. Llegamos a la conclusión de que las clasificaciones de C. F. Connelly y C. G. Connelly y la propuesta de este trabajo pueden ser herramientas útiles para analizar con más detalle el rumbo y el origen de las políticas curriculares.*

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Tipología. Isomórfica. Híbrida. Endógena.

# 1 Isomorfismo, hibridismo e endogenismo nas políticas curriculares na América Latina: uma tipologia

“O currículo como campo da política tem, em primeiro lugar, a ver com os debates teóricos contínuos sobre o que ensinar, como ensinar e quem deve ser o aluno formado”

(Konkol e Wu, tradução nossa)

Os sistemas educacionais contemporâneos passam por reformas periódicas com o objetivo de atender a demandas reais ou percebidas como viáveis para resolver problemas ou situações educacionais. De fato, as inovações educacionais frequentemente acompanham essas reformas, especificamente por meio das políticas curriculares. As reformas educacionais estão imersas em abordagens antigas e novas para conceber ou implementar o currículo; é uma interseção entre o estabelecido e o inovador.

A questão central a que nos propomos abordar neste trabalho é: de onde surgem as políticas curriculares adotadas pelos países latino-americanos e outros ao longo das últimas décadas? Vários estudos comparativos argumentaram que as políticas educacionais transnacionais não determinam o quadro nacional de políticas educacionais de um país específico (Wahlström; Sundberg, 2018), no entanto alguns pesquisadores, como Amorim e Leite (2019), López (2017), Rodrigues e Honorato (2020), Rodrigues, Albino e Honorato (2021), defendem o papel preponderante de organizações internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nas reformas educacionais e também que esses organismos, em particular o Banco Mundial, não apenas servem de inspiração, mas exercem uma influência direta, inclusive coercitiva, nas reformas educacionais e políticas curriculares adotadas. Embora exista tal influência, tanto esses quanto outros estudos não demonstraram que há uma pressão direta e evidente por parte das organizações internacionais, mas recomendações e financiamento de projetos.

O financiamento tem, evidentemente, uma influência marcante na escolha de determinados programas, entretanto o montante financiado não representa uma parte substancial do orçamento dedicado à educação pelos países que solicitam financiamento. Por exemplo, o financiamento em dólares do Banco Mundial em 2019 para projetos representativos

de melhoria do Ensino Superior na região foi o seguinte: Argentina recebeu 341 milhões; Brasil, 250; Colômbia, 467; Costa Rica, 253; República Dominicana, 50; Equador, 201; Nicarágua, 55; Uruguai, 59; e Guatemala, 350 mil dólares. Como se pode inferir, esses montantes, proporcionalmente, representam apenas uma pequena parte dos orçamentos nacionais dedicados ao financiamento do Ensino Superior, mesmo para os países menores.

Na verdade, os organismos internacionais exercem uma influência direta ou indireta na adoção e implementação de algumas políticas curriculares, porém essa influência geralmente não é coercitiva, como a exercida, por exemplo, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), ao emprestar bilhões de dólares a países que enfrentam dificuldades econômicas, mas impondo-lhes condições severas para acesso ao financiamento. Se o Banco Mundial e outros organismos internacionais não determinam a maior parte das políticas curriculares na América Latina, então quem o faz? Aqui se argumenta que, embora os organismos internacionais influenciem a implementação de certas políticas curriculares, uma parte importante delas é resultado do isomorfismo mimético e normativo, e não do coercitivo.

Embora seja verdade que a pesquisa sobre políticas curriculares esteja em ascensão, especialmente no Brasil, os avanços no campo conceitual-metodológico são mais escassos (Garduño; Fiad, 2023). Assim, este trabalho tem como propósito propor uma tipologia baseada, principalmente, no novo institucionalismo e no hibridismo, classificando as políticas curriculares em isomórficas (miméticas, normativas ou profissionalizantes e coercitivas). Nossa proposta de classificação, entretanto, incluiu dois novos tipos de políticas curriculares: um tipo híbrido, que chamamos políticas curriculares isomórficas híbridas, e outro que não se enquadra no isomorfismo, denominado políticas curriculares endógenas.

Metodologicamente, a classificação aqui proposta foi complementada pela de C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010) para analisar a origem de 10 políticas curriculares implementadas na América Latina, classificando-as de acordo com a tipologia proposta. Assim, as políticas curriculares isomórficas miméticas incluíram o currículo transversal, a educação inclusiva, as provas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a avaliação de professores iniciantes. As avaliações do PISA e a avaliação de professores iniciantes na profissão foram classificadas como políticas curriculares isomórficas normativas. As políticas híbridas incluíam políticas de convivência escolar, projeto institucional/educativo e gestão educacional, enquanto as políticas curriculares endógenas abrangeram políticas de vida saudável, organização do ensino básico em ciclos de dois anos e ensino básico para crianças

provenientes de famílias migrantes trabalhadoras agrícolas. É importante notar que, embora este estudo ofereça uma análise inicial, existem oportunidades para investigações mais abrangentes que examinem detalhadamente a implementação e os resultados das políticas curriculares estudadas.

## 2 Marco conceitual

É importante ressaltar que as políticas curriculares não são estritamente classificadas como políticas educacionais; ao contrário, estão subordinadas a essas últimas (Garduño; Fiad, 2023). Na verdade, derivam das políticas educacionais, como qualidade e equidade, e se refletem em reformas curriculares que abrangem aspectos como tecnologias da informação e comunicação (TIC), interculturalidade, convivência escolar, desenvolvimento profissional docente, entre outros (Honorato, 2022). As políticas curriculares englobam todos os programas, estratégias e ações que influenciam direta ou indiretamente o currículo. As reformas curriculares são comuns tanto em países da região quanto em outras partes do mundo.

Payne (2008) afirma que são muitas as reformas empreendidas e com pouco sucesso nas mudanças que se propõem. Os neoinstitucionalistas (Brunsson; Olsen, 2007) explicam que essa continuidade, e até excesso, de reformas está associada ao fato de as organizações considerarem que os resultados alcançados não correspondem totalmente aos objetivos propostos. Assim, os estados propõem uma nova reforma para melhorar os resultados. As reformas educativas, assim como outras na administração pública, podem ser ambíguas em termos de seus objetivos, tecnologia (como são realizadas) ou história (March; Olsen, 1979). Seguindo as ideias dos neoinstitucionalistas (Cohen; March; Olsen, 2011), não é surpreendente que os tomadores de decisão primeiro desenhem uma reforma e, posteriormente, justifiquem-na, ou seja, primeiro se tem a solução e, depois, busca-se o problema. Esse fenômeno faz parte da ambiguidade das organizações. As organizações educativas são, por sua própria natureza, ambíguas e fracamente acopladas em termos de seus objetivos e da maneira de implementá-los (Weick, 1976).

As reformas curriculares desempenham um papel crucial nas transformações educacionais, sendo organizadas em políticas curriculares que se subordinam às políticas educativas em vigor. É comum, no entanto, a confusão entre esses termos, com as políticas curriculares frequentemente sendo denominadas “políticas educativas”. Essa ambiguidade pode dificultar uma análise precisa das reformas curriculares. Para superar essa confusão e promover

uma compreensão mais clara, é essencial distinguir entre *políticas educativas*, que estabelecem objetivos e diretrizes gerais, e *políticas curriculares*, que detalham como esses objetivos serão alcançados. Essa distinção é fundamental para o desenvolvimento de um campo mais específico e apropriado de estudos, com seus próprios marcos teóricos e conceituais voltados exclusivamente para as políticas curriculares.

No passado, a educação era predominantemente considerada uma questão nacional, porém, atualmente, há um crescente aumento da influência das políticas transnacionais (Konkol; Wu, 2015). Essas políticas assumem diferentes formas e direções nos países, refletindo as diversas tradições sociais, culturais e históricas de cada um. Konkol e Wu (2015) destacam que as políticas curriculares estão se tornando cada vez mais transnacionais, sendo seu estudo intimamente relacionado com as circunstâncias nacionais e as comparações globais. De maneira geral, as políticas curriculares presentes nas reformas educativas na América Latina apresentam uma natureza transnacional e exercem múltiplas influências. Embora algumas delas tenham sido adotadas com o apoio e sugestões de organismos internacionais, isso não significa necessariamente que sua adoção tenha sido imposta. Além disso, é importante ressaltar que essas influências transnacionais não podem ser generalizadas para todas as políticas que compõem o currículo, uma vez que estas refletem, também, as especificidades e necessidades de cada contexto nacional.

De acordo com os neoinstitucionalistas (Ahrne; Brunsson, 2005), as chamadas metaorganizações, como UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), BID, OCDE/PISA, Banco Mundial, Associação Internacional de Transporte Aéreo (AITA) e outras, desempenham um papel significativo na padronização da vida global, buscando torná-la mais racional e eficiente. Isso é evidenciado pela existência de uma grande variedade de objetos, espaços e regras que são relativamente semelhantes em diferentes países, incluindo espaços escolares, bibliotecas, tomadas elétricas, carregadores de celular, bem como o tamanho de lápis e canetas, entre outros itens. Os neoinstitucionalistas também observam que essa padronização se estende a normas que regulam até mesmo características de produtos comuns, como os caixões utilizados em muitos países.

Ahrne e Brunsson (2005) apontam que as metaorganizações são formadas pela adesão voluntária de organizações nacionais. Ao decidirem aderir a uma metaorganização, as organizações nacionais precisam renunciar a certa autonomia. As metaorganizações exercem, todavia, uma regulamentação mais branda. Poucas delas – como o FMI – têm o poder de impor

medidas coercitivas aos seus membros para garantir o cumprimento das regras estabelecidas; geralmente, são recomendações ou padrões seguidos para obter uma espécie de legitimação externa.

O isomorfismo organizacional se evidencia quando as organizações e seus produtos apresentam semelhanças entre si, caracterizando a formação de um campo ou área de vida institucional que engloba fornecedores-chave, agências reguladoras semelhantes, produtos e serviços com características parecidas (DiMaggio; Powell, 1983). Uma vez estabelecido esse campo, as organizações tendem a se tornar mais similares umas às outras. Os autores destacam que as principais forças que influenciam o isomorfismo são a competição entre organizações e a profissionalização. No contexto das organizações educacionais – como ministérios, agências, conselhos, secretarias e escolas –, as principais forças que podem promover o isomorfismo são, sobretudo, a profissionalização e a competição entre pares.

As autoridades educacionais e as comunidades epistêmicas buscam constantemente identificar as melhores práticas. É comum observar modelos bem-sucedidos em países como Singapura, Finlândia e, mais recentemente, China e Coreia. Destaca-se que muitas das inovações educacionais que posteriormente se transformam em políticas curriculares têm origem nos EUA e são, posteriormente, adotadas em âmbito global. Os sistemas educacionais em todo o mundo buscam conhecer e adotar políticas curriculares eficazes, e a América Latina não foge a essa tendência, procurando implementar recomendações da UNESCO e da OCDE. Embora DiMaggio e Powell (1983) apontem que o isomorfismo não necessariamente resulta em melhoria no desempenho das organizações, ele constitui uma força legitimadora relevante nesse contexto.

### **3 Classificação das políticas curriculares**

Em geral, as pesquisas sobre currículo não costumam diferenciar os tipos de políticas curriculares. Elas têm sido estudadas como se todas pertencessem à mesma categoria, no entanto é importante ressaltar que nem todas as políticas curriculares são iguais. Até onde sabemos, a única classificação publicada sobre políticas curriculares é a de C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010), autores que contribuíram para preencher parte do vácuo existente ao classificarem as políticas de acordo com o fato de estarem incluídas ou não no currículo. Segundo essa classificação, existem três tipos de políticas curriculares: formais, implícitas e

discretas ou prudenciais (Garduño; Fiad, 2023). As políticas curriculares formais são expressas em documentos oficiais que indicam o que será ensinado aos alunos e estão inseridas nos documentos curriculares. Já as políticas implícitas não estão diretamente inseridas no currículo, mas exercem influência indireta sobre ele, como é o caso da avaliação docente, das provas nacionais, dos almoços ou lanches escolares, que são programas ou ações paralelas ao currículo, mas que afetam sua implementação. Por fim, as políticas discretas ou prudenciais referem-se à implementação do currículo pelos professores, que decidem, adaptam ou até mesmo ignoram as políticas prescritas no documento curricular de acordo com seus próprios critérios e a sua “discrição”. Embora essa tipologia seja esclarecedora, é possível enriquecê-la com nossa proposta de classificação, a qual explicamos a seguir.

### **3.1 Políticas curriculares isomórficas**

A gestão das organizações busca adaptar suas estruturas e procedimentos às expectativas do contexto por meio dos mecanismos de isomorfismo, os quais, segundo DiMaggio e Powell (1983), podem ser miméticos, normativos e coercitivos. No contexto educacional, as políticas curriculares isomórficas são aquelas adotadas por uma organização educacional com base na imitação de outras instituições ou modelos considerados legítimos ou bem-sucedidos. Esse tipo de isomorfismo ocorre quando a incerteza no ambiente educacional é alta ou quando os objetivos educacionais não estão claramente definidos. Assim, para obter legitimidade ou seguir um padrão percebido como eficaz, uma organização educacional pode optar por modelar seu currículo com base no que é praticado por outras instituições ou em diretrizes recomendadas por autoridades educacionais, agências internacionais ou padrões globais reconhecidos. Em última análise, as políticas curriculares isomórficas refletem uma tendência de conformidade com práticas estabelecidas em vez de inovação ou diferenciação.

A proposta de C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010) classifica as políticas curriculares de acordo com o seu impacto: direto, implícito e discreto. Nossa proposta é que as políticas curriculares também possam ser classificadas com base em sua origem. Entendemos que fatores isomórficos (miméticos, normativos e coercitivos) influenciam a adoção e a incorporação de políticas curriculares nas reformas educacionais, porém ampliamos o campo de influência, incluindo a classificação de dois novos tipos de políticas curriculares: um tipo híbrido, que denominamos políticas curriculares isomórficas híbridas, e outro, que não se enquadra no isomorfismo, denominado políticas curriculares endógenas. É possível, portanto, classificar as



políticas curriculares, quanto à sua origem, em: isomórficas miméticas, isomórficas normativas, isomórficas híbridas e endógenas. A seguir explicaremos cada uma dessas tipologias.

### **3.1.1 Políticas curriculares isomórficas miméticas**

A premissa central subjacente a esse tipo de isomorfismo é que organizações que compartilham o mesmo ambiente tendem a adotar as mesmas práticas (Kostova; Roth, 2002; Claeys; Jackson, 2012). Segundo DiMaggio e Powell (1983), duas forças impulsionam esse tipo de isomorfismo: a incerteza e a legitimação. A primeira é uma força propulsora do isomorfismo institucional porque as organizações buscam reduzir a incerteza de seu ambiente por meio da imitação de outras organizações que são consideradas bem-sucedidas. Já a segunda é uma força propulsora do isomorfismo institucional porque as organizações buscam ser aceitas e reconhecidas por seus pares.

Esse processo pode ser observado em diferentes contextos, incluindo o educacional. Por exemplo, as escolas de um mesmo país ou região costumam adotar as mesmas práticas curriculares e pedagógicas. Isso pode ser explicado pela influência de fatores como as políticas educacionais do governo, as expectativas da sociedade e as pressões dos pares. Possivelmente, esse é o tipo mais comum nas políticas curriculares. Muitas políticas são adotadas considerando-se inovações ocorridas em outras regiões para resolver problemas específicos. No México, o programa “Mochila Segura”, implementado na década passada e que consistia na inspeção manual das mochilas dos alunos na entrada da escola em busca de armas de qualquer tipo, lembra-nos das verificações de mochilas com detectores de metal nos EUA. Não sabemos se os responsáveis por essa política curricular no México estavam cientes de que algo semelhante já havia sido implementado anos antes nos EUA, onde várias escolas revistavam os alunos do Ensino Médio para prevenir a entrada de armas.

Por outro lado, algumas políticas curriculares miméticas são adotadas com o intuito de se legitimarem perante a sociedade e as comunidades profissionais. É possível que os ministérios nacionais, secretarias estaduais e municipais que optaram pelo construtivismo e pela educação por competências tenham tomado essa decisão como uma forma de legitimação perante a sociedade e o mundo. Até onde nosso conhecimento alcança, não existem evidências sólidas que indiquem que esse tipo de política curricular promova significativamente um melhor desempenho acadêmico em avaliações nacionais ou internacionais, nem que sejam as únicas

associadas a um alto desempenho acadêmico, mas ambos os enfoques têm se estabelecido como marca curricular em várias reformas ao redor do mundo.

### **3.1.2 Políticas curriculares isomórficas normativas**

O isomorfismo normativo está intrinsecamente relacionado com a profissionalização e a padronização de produtos e processos, particularmente no contexto das políticas curriculares. DiMaggio e Powell (1983) destacam que a profissionalização é a principal fonte desse isomorfismo, definindo-a como o “esforço coletivo dos profissionais para definir as condições e métodos de seu trabalho e para controlar a ‘produção dos produtores’” (DiMaggio; Powell, 1983, p. 152, tradução nossa). Com base em contribuições anteriores de Larson (1977) e Collins (1979), esses autores ressaltam que a profissionalização envolve uma colaboração para estabelecer padrões e diretrizes que orientam a prática profissional (Maldonado, 2005; Torres; Dias, 2011).

Essa profissionalização é influenciada por várias fontes, incluindo o intercâmbio de pessoal entre instituições educacionais, instituições internacionais de treinamento e comunidades epistêmicas. Essas interações facilitam a disseminação e a legitimação de normas e práticas comuns no campo educacional, contribuindo para a padronização dos processos e produtos educacionais. Por exemplo, as universidades desempenham papel essencial na formação de professores e profissionais da Educação, transmitindo conhecimentos e práticas considerados adequados e legítimos para o campo educacional.

O isomorfismo normativo nas políticas curriculares surge, portanto, desse processo de profissionalização, representando uma convergência em torno de normas, métodos e práticas comuns na Educação. Essas políticas são moldadas pela colaboração entre profissionais da área e influenciadas por várias fontes de profissionalização, resultando na padronização dos currículos e processos educacionais em diferentes contextos.

Um exemplo concreto disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituídas no Brasil para definir os conhecimentos e habilidades essenciais que os professores precisam desenvolver para atuar na Educação Básica. Essa política curricular isomórfica normativa garante que os futuros professores estejam preparados para implementar efetivamente a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) em sala de aula, alinhando a formação dos professores aos objetivos educacionais estabelecidos. Outros exemplos de políticas curriculares isomórficas normativas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os projetos político-pedagógicos das escolas.

### **3.1.3 Políticas curriculares isomórficas coercitivas**

DiMaggio e Powell (1983) esclarecem que o isomorfismo coercitivo é um fenômeno complexo que se manifesta quando as organizações, incluindo as instituições educacionais, enfrentam pressões, tanto formais quanto informais, para se ajustarem a determinados padrões ou normas impostos externamente. Essas pressões podem ter origem em diversas fontes, incluindo instituições governamentais, agências reguladoras, organismos internacionais e até mesmo nas expectativas culturais da sociedade. Por exemplo, algumas metaorganizações, como a União Europeia, e instituições financeiras, como o Banco Mundial e o FMI, estabelecem exigências para adesão ou concessão de apoio financeiro, o que pode levar as organizações a se conformarem às suas diretrizes para se manterem em conformidade. Essa adaptação pode resultar na homogeneização das organizações, na redução da diferença e na ampliação da burocracia. Nesse caso, é preciso frisar que é fundamental para as organizações desenvolverem estratégias que busquem um equilíbrio entre a adaptação às demandas externas e a preservação de sua identidade e singularidade.

Assim, as políticas curriculares, sob influência do isomorfismo coercitivo, são moldadas por padrões ou normas impostos externamente, resultando em uma conformidade forçada para garantir a legitimidade institucional no ambiente em que operam. Por exemplo, no contexto educacional, as políticas curriculares isomórficas coercitivas podem surgir quando as instituições de ensino são obrigadas a seguir um currículo mínimo estabelecido pelo governo ou por agências reguladoras. Poderíamos destacar a adoção de políticas curriculares específicas, como no caso da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Essas exigências limitam a autonomia das escolas na definição dos conteúdos e métodos de ensino, forçando-as a se ajustarem a diretrizes externas para garantir sua validação institucional.

Além disso, influências informais, como as expectativas dos pais em relação ao processo educacional de seus filhos, também podem exercer pressões coercitivas sobre as políticas curriculares das escolas. A influência informal dos pais sobre o currículo da educação pré-

escolar no México é um exemplo claro de como as políticas curriculares podem ser moldadas pelo isomorfismo coercitivo informal. Apesar da resistência de professores e especialistas, a demanda dos pais para que as crianças iniciem o aprendizado de leitura e escrita antes dos seis anos de idade tem exercido uma forte pressão sobre as instituições educacionais, levando-as a modificar, mesmo sem uma imposição direta das autoridades educacionais. Esse cenário evidencia como as expectativas dos pais, como parte da sociedade, podem influenciar significativamente as políticas curriculares das escolas, demonstrando a natureza coercitiva do isomorfismo nesse contexto educacional.

### 3.1.4 Políticas curriculares isomórficas híbridas

Canclini (2013, p. iii) define hibridismo como os “processos culturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada se combinam para criar novas estruturas, objetos e práticas”. O autor ilustra esse processo com o que aconteceu com o “*spanglish*” na música e nas artes. A música e a culinária são exemplos de hibridizações, de fusões; tanto o “*spanglish*” quanto a culinária mexicana são híbridos, uma fusão do inglês com o espanhol, por um lado, e uma fusão da culinária indígena com a espanhola, por outro. O *rock* é uma fusão do *blues* com a música *country*, entre outros gêneros. Por sua vez, a *cumbia*, um dos ritmos mais populares na América Latina, é um híbrido da música nortenha/texana com os ritmos andinos e até com o *rock*. Canclini (2003) afirma que as mudanças nos modos de produção trazem consigo uma cultura internacional popular que organiza os consumidores com estilos de vida não homogeneizados, mas compartilhados: vestuário, ídolos, filmes, heróis esportivos etc.

Podemos considerar o hibridismo curricular um meio-termo entre o mimético e o híbrido. Claeyé e Jackson (2012) estudaram organizações não governamentais na África do Sul; sua conclusão foi que essas organizações adquiriram características das organizações lucrativas e assumiram alguns valores do povo Xhosa/Banto, ou seja, são organizações que se hibridizaram.

No estudo do hibridismo dentro do campo curricular, Moreira (1990) iniciou sua abordagem no final dos anos 80 do século passado. Ele observou que o campo curricular no Brasil foi moldado pela influência dos EUA. Com base nas ideias de Ragatt, Moreira (1990) cunhou o termo “transferência educativa” (*educational borrowing*) para descrever esse

processo que compreendia o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro. Posteriormente, tanto Moreira (2003) quanto Lopes e Macedo (2003), inspirados nas ideias de García Canclini, adotaram a expressão “hibridação curricular” para designar esse fenômeno.

A hibridação e o isomorfismo do currículo não são fenômenos recentes. Em países da região latino-americana, as ideias de Spencer e Comte influenciaram a educação positivista. No México, por exemplo, Gabino Barreda, discípulo de Augusto Comte, introduziu esse tipo de educação. No final do século XIX e início do século XX, ocorreu uma fusão das ideias educacionais de Herbart, Froebel e Pestalozzi na estrutura curricular deste lado do Atlântico (Meneses, 1986).

Além disso, no final do século XIX e durante a primeira metade do século XX, tanto na Espanha quanto na América Latina, surgiu outro movimento pedagógico/curricular conhecido como Escola Nova (Monés, 1999; Moreira, 1990; Meneses, 1983). As ideias educacionais de alguns educadores, como Ovide Decroly, Freinet, Maria Montessori e, especialmente, John Dewey, inspiraram os sistemas escolares de Espanha, Argentina, Brasil, Colômbia e México, que mesclaram as ideias desses pedagogos com as suas próprias, originando movimentos pedagógicos nacionais.

Aqui, políticas curriculares híbridas referem-se àquelas que, na América Latina ou em qualquer outra região, são formadas por duas ou mais inovações, movimentos ou políticas, criando, assim, uma política curricular. O hibridismo não é necessariamente deliberado; às vezes, é resultado da criatividade e dos recursos dos proponentes dessas políticas, como as comunidades epistêmicas, colaboradores e planejadores das reformas curriculares. Esses agentes podem se inspirar em outros sistemas e adotar uma política que já é híbrida ou, então, combinar duas ou mais políticas para criar uma nova.

### **3.2 Políticas curriculares endógenas**

De acordo com os dicionários, o termo “endógeno” refere-se àquilo que se origina “por fatores internos”. O conceito de “endogenismo” é utilizado aqui para identificar políticas curriculares locais que surgem em nível nacional ou local para resolver problemas específicos relacionados com o currículo. Essas políticas, denominadas endógenas, podem ser implementadas de forma síncrona ou assíncrona em relação a inovações semelhantes em outras

regiões, no entanto, ao contrário das políticas curriculares isomórficas miméticas, as endógenas não são necessariamente resultado de imitação ou adoção de práticas de outros países. Elas surgem em resposta a demandas locais e não têm o mesmo nível de generalização que as políticas isomórficas, sendo, portanto, consideradas endógenas devido à sua origem interna e à necessidade de resolver questões específicas relacionadas com o currículo.

Em suma, as políticas curriculares endógenas são aquelas criadas em um país ou região sem que tenham sido influenciadas por fatores miméticos. São políticas locais formuladas para responder a problemas específicos da Educação. Seus formuladores consideram a adoção desse tipo de política uma forma de resolver ou mitigar problemas educacionais específicos. Estamos apenas iniciando a exploração do endogenismo. É necessário investigar mais detalhadamente a origem e os resultados desse tipo de política curricular. Presume-se que vários países tenham desenvolvido e implementado políticas endógenas em algum momento. Para entender sua origem em detalhes, seria necessário realizar uma investigação com seus criadores, especialistas e colaboradores que tenham promovido ou testemunhado a implementação dessas políticas.

## 4 Análises de políticas curriculares isomórficas, híbridas e endógenas

A Tabela 1 resume as políticas curriculares analisadas nesta seção. O critério de seleção para essa análise foi que a maioria das políticas curriculares estivesse presente em dois ou mais países da região, independentemente de sua vigência.

**Tabela 1** – Políticas curriculares isomórficas, híbridas e endógenas na América Latina.

Isomórficas			Endógenas
Miméticas	Normativas	Híbridas	
Currículo transversal (formal)	Avaliação PISA (implícita)	Convivência escolar (formal)	Vida saudável (formal)
Educação inclusiva (formal)	Avaliação para conceder licença de trabalho a professores recém-formados (implícita)	Projeto institucional/educativo (implícita)	Organização da Educação Básica em ciclos de 2 anos (formal)
		Gestão escolar (implícita)	Educação Básica para crianças de famílias de trabalhadores agrícolas migrantes (formal)

Fonte: Organizado pelos autores, 2023.

## **4.1 Políticas curriculares isomórficas miméticas**

### **4.1.1 Currículo transversal**

A ideia de explorar um conjunto de disciplinas sob um tema comum não é nova. A abordagem interdisciplinar, que envolve diferentes campos de conhecimento (Barnes, 2018), tem sido uma constante histórica no desenvolvimento curricular, desde os tempos do ensino baseado em projetos de Herbart e Kilpatrick até as propostas progressistas de Dewey e o enfoque interdisciplinar de Piaget. O conceito de currículo transversal surgiu na Inglaterra com a Lei de Reforma Educacional, em 1988, no entanto foi apenas em 1990 que o Conselho Nacional de Currículo publicou uma série de guias que incentivavam as escolas e professores a adotarem uma perspectiva transversal, abordando temas como compreensão econômica e industrial, promoção da saúde, orientação profissional, educação ambiental e educação para a cidadania (Collins, 2012).

Na América Latina, a Colômbia foi o primeiro país a adotar temas transversais no currículo, em 1994 (Colômbia, 1994). Posteriormente, o Brasil também adotou essa política em 1997 (Brasil, 1997). Segundo os parâmetros brasileiros, os temas transversais não constituem novas áreas do currículo; ao contrário, a transversalidade pressupõe um tratamento integrado de suas áreas e das questões que estão imersas nos temas, os quais abrangem seis áreas: ética (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), orientação sexual (corpo, relações de gênero, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis), meio ambiente e saúde, pluralidade cultural e cidadania, trabalho e consumo.

No México, em 2006 (Garduño; Reyes, 2013), foram incluídos como temas transversais educação ambiental, formação em valores, educação sexual e equidade de gênero. Esses eixos do currículo transversal foram recentemente modificados (México, 2022). Na Argentina, os conteúdos transversais foram implementados em 2008 (Argentina, 2008).

### **4.1.2 Educação inclusiva**

A educação Inclusiva é uma política curricular disseminada internacionalmente. Nos EUA, pioneiro nesse tipo de abordagem, a aceitação de alunos com deficiências leves em salas de aula regulares ocorreu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. De acordo com Stainback e Thousand (1995), em 1986, o Departamento de Educação promulgou a Iniciativa de Educação Regular, visando a unificar a educação regular com a especial. Ao longo do final

da década de 1980 e início dos anos 1990, a inclusão ganhou aceitação tanto entre professores quanto entre pais. Na Espanha, iniciativas semelhantes surgiram na década de 1980, seguindo o exemplo dos EUA (Rosel *et al.*, 2023).

Em 1993, a ONU recomendou aos países-membros que iguallassem as oportunidades para pessoas com deficiência (Rosel *et al.*, 2023). A Colômbia foi um dos primeiros países da região a adotar uma política curricular de inclusão. Seus primeiros esforços foram registrados na Lei nº 115 (Colômbia, 1994). Embora no México os esforços para integrar a educação regular com a especial remontem aos anos 70 do século passado, a inclusão foi incorporada como política curricular apenas na década de 1990. Essa política não veio de nosso vizinho do norte, mas sim da Espanha, que contou com a assessoria dos acadêmicos espanhóis Antonia Casanova, Ignasi Puigdemívol e Victoria Reyzábal (Cedillo *et al.*, 2000).

## **4.2 Políticas curriculares isomórficas normativas**

### **4.2.1 Avaliação PISA**

As avaliações do PISA começaram a ser aplicadas em 2000, com 28 países-membros e quatro convidados. Da última aplicação da prova, em 2022, participaram 81 países, entre membros e convidados. Tanto para os países-membros desenvolvidos quanto para os emergentes, as provas do PISA tornaram-se o medidor da qualidade da educação mundial. De acordo com uma estudiosa norueguesa (Sjøberg, 2017), o PISA deve ser compreendido como um fenômeno social e como um projeto político que influencia os discursos educacional e político dos países participantes. Essa influência abrange os países europeus e da América do Norte (Białecki; Jakubowski; Wiśniewski, 2017). Em contraste, nos EUA, devido ao seu alto grau de descentralização, a influência é de natureza estadual e local (Engel; Frizzell, 2015).

No Brasil, a cada divulgação dos resultados do PISA, os sistemas de educação pública de São Paulo, Minas Gerais, entre outros, tomam novas medidas, como horas de aula adicionais, distribuição de novos materiais, novos programas de formação docente e bonificações de desempenho para as escolas cujos alunos obtiveram pontuações excelentes (Mascia, 2020, p. 275).

Como é sabido, os países da América Latina estão abaixo da média. Os resultados do PISA 2022 indicam que o Chile foi o país mais bem avaliado da região, ocupando o 37º lugar, seguido pelo Uruguai, em 53º; México, em 57º; Peru, em 59º; Costa Rica, em 63º; Colômbia,



em 64º; Brasil, em 65º e Argentina, em 66º. Guatemala, El Salvador, República Dominicana e Paraguai ocuparam as posições 77º, 78º, 79º e 80º, respectivamente (Ortiz et al., 2023).

O PISA já é uma política curricular isomórfica normativa, de forma implícita, em todo o mundo. A OCDE, por meio do PISA, exerce uma regulação suave da qualidade educativa global, tornando-se o juiz e garantidor da eficácia dos sistemas educacionais dos países participantes. Os países latino-americanos estão na “final” da lista. Com exceção do Chile, nenhum outro está perto de alcançar lugares próximos à média mundial. Existe uma chance real para os países latino-americanos melhorarem sua classificação atual? Com exceção do Chile, parece que o restante dos países não tem muita esperança de se aproximar da pontuação média dos testes, o que é demonstrado pelos resultados dos testes dos países latino-americanos nas últimas duas décadas.

Vários estudiosos têm questionado o papel que o PISA desempenha no currículo (Popkewitz, 2020; Mascia, 2020). Os resultados estão influenciando as políticas curriculares em todo o mundo. Parece que, agora, a única coisa que importa é preparar os alunos para serem bem-sucedidos em leitura, matemática e ciências. O resto das disciplinas curriculares não é tão importante. A OCDE, como tribunal da qualidade educativa global, adverte que há países que não alcançam os padrões desejáveis determinados pela organização.

É como se os bilionários do mundo fossem os únicos a opinar sobre a riqueza dos indivíduos do planeta e determinassem que o único indicador válido é o tamanho da conta bancária. É pouco provável que indivíduos comuns tenham uma conta desse tamanho. Essa lacuna não se deve apenas a falhas na educação financeira dos indivíduos comuns. A disparidade entre países pobres e ricos não foi superada, pelo menos desde o século XX. Talvez leve várias décadas para que os baixos desempenhos dos países latino-americanos no PISA sejam superados e a região se aproxime da média da OCDE. Popkewitz (2020, p. 296) resume isso brilhantemente: “PISA e outros instrumentos semelhantes são uma expressão de um pensamento utópico sobre o progresso humano que combina ideias políticas, sociais e econômicas”.

#### **4.2.2 Avaliação de professores iniciantes na profissão**

Os EUA foram pioneiros na implementação dessa política curricular implícita, que posteriormente se tornou uma política mimética/profissionalizante em todo o mundo. Desde

meados dos anos 1980, o Departamento de Educação do Estado de Nova York exige que os professores do ensino fundamental tenham mestrado para obter a certificação profissional completa (Cuny, 2024). O estado da Califórnia, no início dos anos 1980, começou a aplicar o California Basic Educational Skills Test (C Best) como exame para conceder a licença de trabalho aos professores recém-formados. Atualmente, esse estado norte-americano experimenta medidas alternativas (Commission on Teacher Credentialing, 2021), como altas pontuações no *Scholastic Aptitude Test* (SAT).

O exame de ingresso na profissão tornou-se uma norma isomórfica. Em 1992, Linda Darling Harmond contribuiu para o desenho dos primeiros padrões para avaliar a adequação dos novos professores à profissão. Essa inovação se estendeu a vários estados do EUA (Garduño, 2017). No início deste século, essa política foi promovida por organizações internacionais como OCDE, UNESCO e Banco Mundial (Cagija; Olivos, 2016). Entre os países latino-americanos, a Colômbia foi o primeiro a adotar essa política em 2002 (Colômbia, 2023), e o Chile fez o mesmo em 2006 (Chile, 2020).

### **4.3 Políticas curriculares isomórficas híbridas**

#### **4.3.1 Gestão educacional**

A “gestão educacional” ou “nova gestão educacional” é uma política curricular implícita. Um híbrido latino-americano, com contribuições espanholas, da teoria das relações humanas e do movimento brasileiro de gestão. Vale ressaltar que os termos “gestão educacional” e “gerência educacional” – este último também usado na América do Sul – foram empregados no Brasil desde a década de 1930 (Sander, 2005).

De acordo com nossas pesquisas, o primeiro vislumbre desse movimento esteve relacionado com o que foi denominado gestão pedagógica da escola. Esse termo deu origem a um livro coordenado por Ezpeleta e Furlán (1992), editado pela UNESCO com o mesmo título. Nessa obra, Gimeno Sacristán (1992) contribuiu com um capítulo fundamental sobre o tema. Sacristán utiliza referências de autores anglo-saxões para fundamentar seus pontos de vista sobre a importância da gestão e da autonomia nos processos escolares. O autor destaca as diferenças entre administrar e gerir, conforme estabelecido pelo dicionário: “administrar” implica uma “autoridade vertical”, enquanto “gerir” está associado a um papel mais inclusivo e participativo: resolver, conduzir. Outro capítulo notável desse livro é o de Giomar Namó de

Mello (Mello; Silva, 1992). A autora trouxe à tona o movimento de gestão educacional brasileira, que promove o papel da democratização e da autonomia na gestão das escolas. O pensamento dessa autora foi traduzido pela Secretaria de Educação Pública (SEP) do México (Mello, 1998).

A segunda fase desse híbrido curricular foi influenciada por contribuições sul-americanas e mexicanas. A obra de Schmelkes (1995) foi utilizada para conectar o projeto escolar mexicano à melhoria da qualidade por meio da gestão participativa. As contribuições sul-americanas foram essenciais nessa etapa. Casassus (1997) apresentou dois modelos de gestão educacional: o normativo *versus* o prospectivo. Posteriormente, esse mesmo autor (Casassus, 2002) diferenciou dois tipos de gestão. A gestão tipo A, caracterizada por estilos gerenciais rígidos, de cima para baixo, homogêneos e objetivos. Em contraste, os estilos de gestão do tipo B tendem a ser abstratos, incertos, flexíveis, de baixo para cima, diversos e subjetivos.

Outra figura importante desse movimento é Pozne (2000). Seguindo a mesma linha de Casassus, essa autora faz uma distinção entre administração escolar e gestão educacional estratégica. Ela caracteriza a administração escolar por sua baixa presença no âmbito pedagógico, ênfase em rotinas e resistência à inovação, além da presença de uma autoridade centralizada. Por outro lado, a gestão educacional estratégica é o oposto: está centrada no aspecto pedagógico, no trabalho em equipe, na abertura à inovação, em uma visão compartilhada, entre outros aspectos.

Ainda que nas caracterizações de Casassus (1997; 2022) e Pozner (2000) não sejam citadas em fontes específicas, elas apresentam semelhanças com a teoria organizacional da contingência de Burns e Stalker (2006), da década de 1960, que contrapõe organizações mecânicas a organizações orgânicas. As primeiras são caracterizadas por serem centralizadas, com uma liderança vertical, homogênea e responsabilidades definidas (Burns; Stalker, 2006). Já as segundas tendem a ser descentralizadas, com uma liderança compartilhada, trabalho em equipe e atribuição de tarefas menos definida do que nas organizações mecânicas.

Da mesma forma, as diferenças entre administração escolar e gestão educacional estratégica têm suas raízes no movimento das relações humanas iniciado por Elton Mayo na década de 1930, o qual demonstrou a importância das emoções e do trabalho em equipe. Esse movimento criticou a administração científica de Taylor (Khandwalla, 1977).

Em suma, a gestão educacional na América Latina é um híbrido que incorpora elementos do movimento democrático das escolas no Brasil e daqueles desenvolvidos nos países anglo-saxônicos. Essas influências são evidentes no trabalho de Sacristán, Pozner e Casassus. Além disso, os perfis de gestão delineados por Casassus e Pozner refletem aspectos do movimento das relações humanas e da teoria da contingência de Burns e Stalker.

#### **4.3.2 Projeto educativo do centro/projeto educativo institucional/projeto escolar**

O método de projetos foi criado por William Kilpatrick, professor do Teachers College da Universidade de Columbia. Kilpatrick (1918, p. 6) define o método de projetos como um “ato intencional que tipicamente constitui uma unidade valiosa da vida”. O autor classifica os projetos com base em quatro tipos de propósitos: 1) criar uma forma externa, como desenhar um barco ou escrever uma carta; 2) desfrutar de uma experiência estética; 3) resolver um problema por meio de uma atividade intelectual; e 4) obter um grau de habilidade ou aprendizado.

O método de projetos evoluiu para se tornar o “Projeto Educativo da Escola”. Essa inovação é um híbrido espanhol promovido na Universidade de Barcelona por Serafín Antúnez e seus colaboradores. Em vez de se concentrar em um propósito específico de aprendizagem, como no método de Kilpatrick, o Projeto Educativo da Escola abrange todo o conjunto de objetivos e atividades da escola, buscando envolver alunos, professores, diretores, pais e até mesmo toda a comunidade. Antúnez *et al.* (1992, p. 20) definem esse projeto como “o instrumento que coleta e comunica uma proposta integral para dirigir e orientar coerentemente os processos de intervenção educativa que se desenvolvem em uma instituição escolar”. Antúnez (1998) destaca que, para validar essa proposta, teve a oportunidade de contrastá-la com outras e com as opiniões de colegas.

As características dessa política curricular híbrida refletem uma influência dos movimentos de *self-management* (autogestão) ocorridos nos anos 80 e início dos anos 90 do século passado nos países anglo-saxônicos, bem como do método de projetos. Isso se traduz no estímulo à autonomia, à participação e à tomada de decisões colegiadas.

Na América Latina, o Projeto Educativo da Escola se tornou uma política curricular implícita em muitos países. A Colômbia foi um dos primeiros a implementar o Projeto Educativo Institucional, em 1994 (Colômbia, 2017). No México, foi denominado “projeto

escolar” e implementado em 1997, com a assessoria direta de Serafín Antúnez e o apoio do Fundo Misto de Cooperação Técnica e Científica México-Espanha (México, 1999). No início deste século, o projeto escolar mexicano tornou-se um instrumento para conceder recursos financeiros às escolas, para aquisição de equipamentos, melhoria das instalações físicas e desenvolvimento docente, conhecido como Programa de Escolas de Qualidade (PEC). O Chile implementou o Projeto Educativo Institucional juntamente com a instituição de escolas de tempo integral (Chile, 2015).

### **4.3.3 Convivência escolar**

Na década de 1990, diante dos surtos e do aumento da violência e assédio nas comunidades e escolas da América Latina, surgiu a “convivência escolar”, uma política curricular para combater esses problemas (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019). Inicialmente, ela emergiu como uma política curricular implícita, ou seja, era um programa paralelo ou complementar ao currículo; posteriormente, tornou-se uma política formal. A convivência escolar é uma política curricular híbrida. Suas origens remontam às recomendações da UNESCO no relatório de Jack Delors “A educação encerra um tesouro”, bem como nas declarações de Jomtien, Dakar e da Conferência Internacional de Educação, no contexto da formação cidadã e da educação para a paz (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019; Chile, 2002).

Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019) assinalam que a convivência escolar tem sido integrada sob diferentes e, por vezes, contraditórios conceitos que, em alguns casos, produziram uma visão negativa do ambiente escolar. A hibridização dessa política curricular se manifesta por intermédio de três enfoques: 1) convivência como estudo do ambiente escolar de violência e sua prevenção; 2) convivência como educação socioemocional; e 3) convivência como educação para a cidadania. De acordo com essas autoras, as abordagens não são simétricas: os países da região podem enfatizar uma ou mais. Isso pode ser constatado no enfoque colombiano, que parece estar mais inclinado à formação cidadã e aos direitos humanos (Colômbia, 2013). Por outro lado, a convivência escolar mexicana tende a concentrar-se mais na prevenção da violência e na educação socioemocional (México, 2022). O enfoque chileno, por sua vez, parece estar mais orientado ao ambiente escolar (Chile, 2019).

## **4.4 Políticas curriculares endógenas**

### **4.4.1 Vida saudável**

Embora a UNESCO venha promovendo a vida saudável desde 2015 (UNESCO, 2021), a promoção da saúde no currículo está presente há várias décadas. Neste século, no entanto, diante da ameaça representada por obesidade, diabetes e outros problemas de saúde, essa política assumiu um caráter mais vinculativo. Agora, ela promove hábitos alimentares saudáveis, regula os produtos que podem ser consumidos dentro da escola, proíbe ou limita a venda ou consumo de produtos considerados prejudiciais à saúde dos alunos, além de estimular a prática de atividades físicas.

Trata-se fundamentalmente de uma política curricular endógena adotada pelos países da região de acordo com suas necessidades percebidas, e não necessariamente deve ser considerada uma ação mimética. O Brasil parece ser um dos primeiros países a ter implementado essa política em 2007, por meio do Programa Saúde na Escola, com o propósito de promover a saúde e a educação integral dos estudantes (Brasil, 2007). Em 2009, a Colômbia, por meio da Lei nº 1.355, declarou a luta contra a obesidade e a promoção da atividade física (Colômbia, 2009). No México, em 2010, foi declarada a luta contra o sobrepeso e a obesidade (México, 2010), o que resultou na proibição ou limitação da venda de alimentos e bebidas ricos em calorias, além do estímulo ao aumento da atividade física nas escolas de Educação Básica. Nessas e em outras nações, a criação de políticas para uma vida saudável foi, sobretudo, endógena.

### **4.4.2 Organização do currículo em ciclos de dois anos**

Essa inovação surgiu no México na década de 1930. Não duvidamos de que, em outros países, possa ter surgido antes. No México, foi produto do movimento da escola rural liderado pelo grande educador Rafael Ramírez Castañeda. Esse autor narra as experiências dos professores rurais para organizar o currículo em escolas multisseriadas:

Outros professores engenhosos, considerando que as diferenças de programa entre um grau e outro dos dois que compõem cada ciclo são tão pequenas, conceberam organizar seu trabalho docente agrupando de dois em dois, por ciclos, os seis graus da escola (Ramírez, 1938, p. 10, tradução nossa).

Como se pode deduzir, essa ideia surgiu de forma endógena e foi experimentada pelos professores rurais mexicanos há quase um século devido à necessidade de ensinar vários graus escolares, ou seja, surgiu como uma política prudencial ou discreta que mais tarde se tornou uma política endógena.

Na recente reforma educacional do México (México; 2022), essa abordagem foi resgatada – possivelmente sem conhecimento dos antecedentes – como uma inovação, estabelecendo a organização da educação básica em seis etapas, do pré-escolar ao nono ano (ensino secundário). O ensino primário é dividido em três ciclos de dois anos. O documento destaca que, sob essa nova organização curricular, “os conteúdos deixam de seguir uma especialização progressiva por disciplinas e são articulados com situações relevantes para o sujeito e a comunidade, a partir de pontos de conexão comuns entre as disciplinas que compõem cada campo” (México, 2022, p. 140).

Atualmente, essa organização curricular, transformada em política curricular, não é exclusiva das escolas multisseriadas. Vários países optaram por organizar a educação básica em ciclos, como é o caso da Argentina, França e Inglaterra (Dussel, 2020). Desde 1996, o Brasil adotou essa abordagem, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizando o Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos (Brasil, 1997).

#### **4.4.3 Programa de Educação Básica para Crianças de Famílias de Trabalhadores Agrícolas Migrantes (PRONIM)**

É comum que os países tenham programas educacionais para adaptar migrantes de outras regiões às circunstâncias nacionais. Nos EUA e em outros países, a integração de crianças estrangeiras por meio de aulas no seu idioma nativo e de inglês como segunda língua ocorre há várias décadas (Cardoza, 2019). A atenção educacional às crianças migrantes é comum em vários países, tanto deste como do outro lado do Atlântico. O que é menos comum é atender aos alunos que sofrem migração interna dentro do próprio país. No México, os trabalhadores agrícolas migrantes, principalmente do sul do país, vão trabalhar com suas famílias em estados do centro e norte do país. Os pais trabalhadores, ao viajarem com suas famílias, muitas vezes fazem com as crianças deixem a escola em sua cidade natal.

Diante desse problema, o governo mexicano criou o Programa de Educação Básica para Crianças de Famílias de Trabalhadores Agrícolas Migrantes (PRONIM) para oferecer

assistência às crianças que interrompem seus estudos em sua cidade de origem para viajar com seus pais. O governo estabelece salas de aula móveis que seguem o itinerário da jornada de trabalho agrícola das famílias e fornece professores, livros e materiais.

O PRONIM tem seu próprio currículo com uma abordagem intercultural bilíngue, oferece atendimento educacional na língua materna dos alunos entre 3 e 16 anos de idade, falantes de 36 línguas diferentes. Os ciclos escolares têm duração de 400 horas e os estudos são reconhecidos pelo sistema educacional nacional. O programa opera em escolas localizadas nas comunidades e acampamentos agrícolas de destino dessa população (México, 2020).

Esse programa é uma política curricular endógena que permanece em operação no México até hoje. As avaliações realizadas sobre o programa têm sido favoráveis, no entanto relatos indicam que alguns governos estaduais que recebem os migrantes não lhes fornecem o apoio adequado (Solera, 2008).

## 5 Resumo e conclusão

No campo do currículo, a pesquisa sobre políticas curriculares está ganhando cada vez mais importância na região latino-americana, no entanto os marcos teórico-conceituais que orientam as pesquisas com esse tema não têm se desenvolvido de acordo com essa importância. Por exemplo, as políticas curriculares são frequentemente estudadas sem uma diferenciação clara entre si. O trabalho de C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010) foi pioneiro na classificação das políticas curriculares. O critério de classificação desses autores baseia-se no impacto que essas políticas têm sobre o currículo: o impacto direto, incorporado aos documentos curriculares oficiais, foi denominado “políticas curriculares formais”. Os autores chamaram “políticas curriculares implícitas” um impacto que não está incorporado nos documentos, mas que tem efeitos visíveis no curso do currículo. Por outro lado, denominam-se “políticas curriculares prudenciais ou discretas” o impacto dos professores que é discricionário ou prudencial, de acordo com seus próprios critérios.. Embora essa classificação seja significativa para diferenciar os tipos de políticas curriculares, ela ainda não é suficiente, tendo em vista que não abrange a origem das políticas.

Estudos mencionados neste trabalho destacam a influência decisiva de organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, UNESCO etc.) na adoção de políticas educacionais que, *strictu sensu*, são políticas curriculares. Apesar de essa influência ser visível e importante,



os neoinstitucionalistas apontam que essas e outras metarorganizações exercem uma regulação suave, não coercitiva. Até o momento, as pesquisas realizadas não demonstraram tal coerção. Diante dessa situação, investigamos mais sobre a origem das políticas curriculares. A pergunta que nos fizemos foi: qual é a origem das políticas curriculares? A resposta foi que nem todas as políticas são originadas nas metaorganizações ou organismos internacionais, mas de várias fontes que, obviamente, não as excluem.

Com base em nossa pesquisa, as políticas curriculares podem ser classificadas, quanto à sua origem, em: isomórficas (miméticas, normativas, coercitivas, híbridas) e endógenas. Assim, somos capazes de analisar de forma mais abrangente e precisa as origens e influências por trás dessas políticas. Isso nos possibilita compreender melhor a diversidade de fatores que moldam as políticas curriculares em diferentes contextos. Ao examinar políticas da América Latina sob essa nova perspectiva, podemos atribuí-las a categorias específicas, demonstrando a validade e a utilidade de nossa tipologia ampliada. Essa abordagem nos propicia uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas políticas e nos orienta a um enfoque mais amplo e contextualizado para avaliar os efeitos nos contextos.

Para concluir, acreditamos que tanto a classificação proposta por C. F. Connelly e C. G. Connelly (2010) quanto a apresentada neste estudo têm potencial para enriquecer análises mais detalhadas das políticas curriculares. O caminho a ser percorrido é extenso e apenas começamos a explorá-lo. É fundamental que os pesquisadores na área contribuam e experimentem estruturas conceituais como as sugeridas.

## Referências

AHRNE, G.; BRUNSSON, N. Organizations and meta-organizations. **Scandinavian Journal of Management**, v. 21, n. 4, p. 429-449, 2005.

AMORIM, F. C. L. de.; LEITE, M. J. dos S. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 1, p. 28-41, 2019.

ANTÚNEZ, S. **El proyecto educativo de centro**. Barcelona: Grao, 1998.

ANTÚNEZ, S. *et al.* **Del proyecto educativo a la programación de aula**. Barcelona: Graó, 1992.

ARGENTINA. **Resolución CFE n° 45/08, de 29 de mayo de 2008**. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral/Programa nacional de educación sexual integral

Ley nacional n° 26.150. Buenos Aires: Ministerio de Educación/Consejo Federal de Educación, 2008.

BARNES, J. **Applying cross-curricular approaches creatively**. Nueva York: Routledge, 2018.

BIAŁECKI, I.; JAKUBOWSKI, M.; WIŚNIEWSKI, J. Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). **European Journal of Education**, v. 52, n. 2, p. 167-174, 2017.

BRASIL. **Decreto n° 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/pse>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRUNSSON, N.; OLSEN, J. P. **La reforma de las organizaciones**. México: Ed. CIDE, 2007.

BURNS, T; STALKER, G. M. Mechanistic and organic systems. *In*: MINER J. (ed.). **Organizational Behavior**. Nueva York: M. E. Sharpe, 2006. p. 209-214.

CAJIGA, Y. C.; OLIVOS, T. M. Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 120, p. 1-24, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2283>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Random House Mondadori, 2013.

CANCLINI, N. G. Noticias recientes sobre la hibridación. **Revista Transcultural de Música**, v. 7, p. s/p, 2003. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARDOZA, K. **How schools are responding to migrant children**. Education Week, abr. 2009, 2019. Disponível em: <https://www.edweek.org/leadership/how-schools-are-responding-to-migrant-children/2019/04>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CASSASUS, J. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. *In*: UNESCO (ed.). **Seminario Internacional**. Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago de Chile: OREALC UNESCO, 1997. p. 13-28.

CASSASUS, J. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002. Disponível em:

<https://docs.google.com/presentation/d/1h9gCgPzciJGYGOy0DFdinc5T4rKv7Kop7E9KOaE99mo/edit#slide=id.p26>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CEDILLO, I. G. *et al.* **La integración educativa en el aula regular**. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP, 2000.

CHILE. **¿Qué es la prueba inicia?** Santiago de Chile: MINEDUC, 2020. Disponível em: [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/prueba\\_inicia.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/prueba_inicia.pdf). Acesso em: 13 nov. 2023.

CHILE. **Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional**. Santiago: Ministerio de Educación, 2015.

CHILE. **Política de convivencia escolar**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2002.

CHILE. **Política nacional de convivencia escolar**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2019. Disponível em: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CLAEYÉ, F.; JACKSON, T. The iron cage re-revisited: Institutional isomorphism in non-profit organisations in South Africa. **Journal of International Development**, v. 24, n. 5, p. 602-622, set. 2012.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. El bote de basura como modelo de elección organizacional. **Gestión y política pública**, v. 20, n. 2, p. 247-290, 2011.

COLLINS, P. Cross-curricular learning in the secondary school. **Worcester Journal of Learning and Teaching**, v. 7, 2012. Disponível em: [https://eprints.worc.ac.uk/1640/1/Phil\\_Collins\\_Cross\\_Curricular\\_Learning\\_in\\_the\\_Secondary\\_School.pdf](https://eprints.worc.ac.uk/1640/1/Phil_Collins_Cross_Curricular_Learning_in_the_Secondary_School.pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.

COLLINS, R. **The Credential Society**. New York: Academic Press, 1979.

COLOMBIA. **Carrera docente**. 2023. Disponível em: <https://mineduccion.gov.co/1780/w3-article-191109.html>. Acesso em: 13 nov. 2023.

COLOMBIA. **Ley 115, de febrero 8 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia, 1994. Disponível em: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.

COLOMBIA. **Ley 1.355, de 14 octubre de 2009**. Por medio de la cual se define la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a esta como una prioridad de salud pública y se adoptan medidas para su control, atención y prevención. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia, 2009. Disponível em: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1355\\_2009.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1355_2009.htm). Acesso em: 10 dez. 2023.

COLOMBIA. **Ley 1.620, del 15 de marzo de 2013**. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, D. C: El Congreso de Colombia, 2013. Disponível em: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion->

Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-20139. Acesso em: 13 nov. 2023.

COLOMBIA. **Proyecto educativo institucional-PEI**. 2017: Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/79361:PROYECTO-EDUCATIVO-INSTITUCIONAL-PEI>. Acesso em: 13 nov. 2023.

COMISSION ON TEACHER CREDENTIALING. **California approves new options for incoming teachers to demonstrate professional competency**, 2021. Disponível em: <https://www.ctc.ca.gov/commission/briefing-room/default/press-releases/2021/2021-022021>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONNELLY C, F.; CONNELLY C, G. Curriculum policy. *In*: KRIDEL, C. (ed.). **Encyclopedia of curriculum studies**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010. p. 224-227

CUNY. **Choosing education as career**. 2024. Disponível em: <https://www.cuny.edu/academics/academic-programs/teacher-education-programs/choosing-education-as-a-career/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p. 147-160, abr. 1983.

DUSSEL, I. The shifting boundaries of school subjects in contemporary curriculum reforms. Towards a post-disciplinary curriculum? **Zeitschrift für Pädagogik**, v. 66, n. 5, p. 666-689, 2020.

ENGEL, L. C.; FRIZZELL, M. O. Competitive comparison and PISA bragging rights: sub-national uses of the OECD's PISA in Canada and the USA. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 5, p. 665-682, 2015.

EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (comp.). **Gestión pedagógica en la escuela**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1992.

FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 9-27, 2019.

GARDUÑO, J. M. G. Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar. *In*: DÍAZ-BARRIGA, A. **Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013**. México: IISUE-UNAM, 2017. p. 283-326.

GARDUÑO, J. M. G.; FIAD, S. M. P. Estudos das políticas curriculares: antecedentes, desenvolvimento, definições e estruturas de análises. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66276. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66276>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GARDUÑO, J. M. G.; REYES. L. H. Políticas curriculares en México. La educación básica media y superior. *In*: DÍAZ-BARRIGA, A. (coord.). **La**

**investigación curricular en México 2002-2011.** México: ANUIES y COMIE, 2013. p. 55-107.

HONORATO, R. F. S. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas.** 2022. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

KHANDWALLA, P. N. **The design of organizations.** Orlando FL. Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

KILPATRICK, W. **The project method.** Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1918.

KONKOL, P. J.; WU, J. Curriculum and de policy milieu. *In:* SCHULTZ, B. D.; SCHUBERT, W. H. (ed.). **The SAGE guide to curriculum in education.** Nueva York: Sage Publications, 2015.

KOSTOVA, T.; ROTH, K. Adoption of an organizational practice by subsidiaries of multinational corporations: Institutional and relational effects. **Academy of Management Journal**, v. 45, n. 1, p. 215-233, 2022.

LARSON, M. S. **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis.** Berkeley: CA: University of California Press, 1977.

LOPES, A. C; MACEDO E. The curriculum field in Brazil in the 1990s. *In:* PINAR, W. F. (ed.). **International Handbook of Curriculum Research.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 185-2003.

LÓPEZ, J. R. F. La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. **Academia & Derecho**, v. 7, n. 13, p. 309-332, 2017.

MALDONADO, A. Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. **Revista de la Educación Superior**, v. 34, n. 134, p. 107-122, jun. 2005.

MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. **Ambiguity and choice in organizations.** Oslo: Universitetsforlaget, 1979.

MASCIA, M. A. A. Subject in education for the twenty-first century: A discursive analysis of the impacts of PISA in Brazil. *In:* FAN, G.; POPKEWITZ, T. S. (ed.). **Handbook of education policy studies: School/university, curriculum, and assessment.** Singapore: Springer, 2020. p. 275-291

MELLO, G. N. de. **Nuevas propuestas para la gestión educativa.** México: SEP, 1998.

MELLO, G. N. de.; SILVA, T. R da. La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. *In:* EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (comp.). **Gestión pedagógica en la escuela.** Santiago: UNESCO-OREALC, 1992. p. 44-63.

MENESES E. **Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911**. México: Editorial Porrúa, 1983.

MÉXICO. **Acuerdo nacional para la salud alimentaria**. Programa de acción en el contexto escolar. México: Secretaría de Educación Pública, 2010. Disponible em: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/635/1/images/programadeaccion\\_sept.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/635/1/images/programadeaccion_sept.pdf). Acesso em: 13 nov. 2023.

MÉXICO. **El proyecto escolar**. Una estrategia para transformar nuestra escuela. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Investigación Educativa, 1999.

MÉXICO. **Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria**. México: Secretaría de Educación Pública, 2022.

MÉXICO. **Programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes**. Secretaría de Educación de Baja California, 2020. Disponible em: [https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos\\_jornal.php](https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_jornal.php). Acesso em: 13 nov. 2023.

MONÉS, J. La innovación pedagógica. Marco español e influencia internacional. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 286, p. 27-33, 1999.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus Editora, 1990.

MOREIRA, A. F. The curriculum field in Brazil: Emergente and consolidation. In: PINAR, W. F. (ed.) **The international handbook of curriculum research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p 171-184.

ORTIZ, E. A. *et al.* **PISA 2022: ¿Cómo le fue a América Latina y el Caribe?** BID, diciembre 05, 2023. Disponible em: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/pruebas-pisa-2022-america-latina-caribe/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PAYNE, C. M. **So much reform, so little change**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008.

POPKEWITZ, T. S. International assessments of student performance: The paradoxes of benchmarks and empirical evidence for national policy. In: FAN, G.; POPKEWITZ, T. S. (ed.). **Handbook of education policy studies: School/university, curriculum, and assessment**. Singapore: Springer, 2020. p. 295-310

POZNER, P. **Gestión educativa estratégica: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Módulo 2**. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000.

RAMÍREZ, R. La organización de trabajo docente en las escuelas rurales. **El Maestro Rural**, v. 11, n. 7, p. 9-11, 1938.

RODRIGUES, A. C. da S.; ALBINO, Â. C. A.; HONORATO, R. F. S. de. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no brasil: anúncias políticas das

entidades científicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, set./dez. 2021.

RODRIGUES, A. C. S.; HONORATO, R. F. S. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, p. 1-32, 10 jun. 2020.

ROSEL, M. A. G. *et al.* **La escuela inclusiva en España y Alemania**. Universidad de Córdoba, 2023. Disponível em: [www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/inclusis.htm](http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/inclusis.htm). Acesso em: 13 nov. 2023.

SACRISTÁN, J. G. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipo- de profesores. *In*: EZPELETA, J.; FURLÁN, A. (comp.). **Gestión pedagógica en la escuela**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1992. p. 64-97.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, p. 41-54, 2005.

SCHMELKES, S. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas**. México: SEP, 1995.

SJØBERG, S. PISA testing-a global educational race? **Europhysics News**, v. 48, n. 4, p. 17-20, 2017.

SOLERA, C. R. (coord.). **Evaluación externa del programa de educación preescolar para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes - (PRONIM)**. México: SEP y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2008.

STAINBACK, S. B.; THOUSAND, J. Contemplating inclusive education from a historical perspective. *In*: VILLA, E. R.; THOUSAND, J. (ed.). **Creating an inclusive school**. Alexandria VA: ASCD, 1995. p. 16-27.

TORRES, W. N.; DÍAS, R. E. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo. *In*: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (coord.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet y Faperj, 2011. p. 205-224.

UNESCO. **Educación para la salud y el bienestar**. 2021. Disponível em: <https://es.unesco.org/educacion-salud-bienestar>. Acesso em: 13 nov. 2023.

WAHLSTRÖM, N.; SUNDBERG, D. Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. **Journal of Education Policy**, v. 33, n. 1, p. 163-183, 2018.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 11-19, 1976.

Enviado em: 24/01/2024

Aprovado em: 21/04/2024