



## **A função estratégica do professor nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990**

The strategic role of the teacher in Brazilian educational policies from the 1990s

El papel estratégico del docente en las políticas educativas brasileñas desde los años noventa

**Letícia Pereira<sup>1</sup>**

*Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora*

**Recebido em: 17/07/2019**

**Aceito em: 21/11/2022**

### **Resumo**

O presente artigo busca refletir sobre a influência das orientações dos organismos internacionais para a construção de políticas educacionais nacionais e a sua relação com a perspectiva teórica que aponta os professores como colaboradores estratégicos para a difusão de uma pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), pautada na lógica do neoliberalismo da Terceira Via (LIMA e MARTINS, 2005). O estudo foi orientado pela perspectiva crítica e, para atingir os objetivos propostos, foi utilizada a pesquisa documental como metodologia. Foi possível compreender que a direção dada à formação e ao trabalho docentes, desde a década de 1990, pauta-se na ideia de que o professor deva ser o principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, além de ser considerado um intelectual com capacidade técnica e ético-política para educar as novas gerações de acordo com os valores de uma nova sociabilidade.

**Palavras-Chave:** Organismos internacionais. Professores. Políticas Educacionais Nacionais. Neoliberalismo de Terceira Via.

### **Abstract:**

This article have as objective to reflect on the influence of the guidelines of the international organisms for the construction of national education policies and its relation with the theoretical perspective that points the teachers like strategic collaborators for the Hegemonic Pedagogy (NEVES, 2005), based on the logic of neoliberalism of the Third Way (LIMA and MARTINS, 2005). The study was guided by a critical perspective and, to reach the proposed objectives, documentary research was used as methodology. It was possible to understand that the direction given to teacher training and work is based on the Idea that the teacher becomes the main responsible for the success or failure of the students, besides being considered an intellectual with technical and ethical-political capacity to educate the new generations according to the values of a new sociability.

### **Keywords:**

International Organisms. Teachers. National Education Policies. Neoliberalism of the Third Way.

---

<sup>1</sup> [leticia.cristina@ufjf.br](mailto:leticia.cristina@ufjf.br)

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la influencia de las directrices de los organismos internacionales para la construcción de políticas educativas nacionales y su relación con la perspectiva teórica que apunta a los docentes como colaboradores estratégicos para la difusión de una pedagogía de la hegemonía (Neves, 2005), basado en la lógica del neoliberalismo de la Tercera Vía (LIMA y MARTINS, 2005). El estudio se guió por una perspectiva crítica y, para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizó la investigación documental como metodología. Se pudo entender que la orientación dada a la capacitación y el trabajo docente se basa en la idea de que el maestro se convierte en el principal responsable del éxito o el fracaso de los estudiantes, además de ser considerado un intelectual con capacidad técnica y ético-política para educar las nuevas generaciones según los valores de una nueva sociabilidad.

## Palabras clave:

Organismos internacionales. Maestros. Políticas educativas nacionales. Neoliberalismo de la Tercera Vía.

## Introdução

A partir do final da década de 1980 e início de 1990, as políticas educacionais brasileiras receberam o importante investimento, especialmente do Banco Mundial e UNESCO, para a formação de uma nova concepção do trabalho dos professores e sobre a sua função social. Nota-se a forte ideia de que o docente deve ser um intelectual com capacidade técnica para educar as novas gerações de acordo com os valores de uma nova sociabilidade, proposta pelo neoliberalismo da Terceira Via<sup>2</sup>. Para Oliveira (2008):

Os organismos internacionais assumiram a nova agenda do neoliberalismo da Terceira Via, na perspectiva de humanizar o capitalismo, valorizar a responsabilidade social e individual, transferindo para o indivíduo a responsabilidade sobre sua empregabilidade descartando a dimensão coletiva das relações sociais, esvaziando o conceito de sociedade civil, favorecendo as saídas individuais aos problemas de ordem social e política (OLIVEIRA, 2008, p. 93).

Surge um novo tipo de capitalismo que se apresenta com uma face mais humanizada e preocupada com questões de cunho social, assumido e difundido pelos organismos internacionais. Esse novo capitalismo visa promover o consenso e a conformação social através de uma consciência individual para situações e problemas coletivos. Dessa forma a partir dos anos de 1990, Oliveira (2011) assegura que o organismo internacional de maior influência na educação é o Banco Mundial: “não tanto

---

<sup>2</sup> Na construção do conceito neoliberalismo da Terceira Via, Lima & Martins (2005, p. 76) escrevem: “O projeto político da terceira via representa uma perspectiva de “modernização política”, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neo)liberalismo. Portanto, ela pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção”.

pelo volume de financiamento, mas porque se tornou a principal instituição de assistência técnica à educação nos países periféricos, e fonte e referencial de pesquisa na área de educação no plano internacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) promovida por BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizada em Jomtien, reuniu ministros da Educação de mais de 150 países para consensuar metas para a década seguinte. A educação tornava-se uma questão supranacional. Os representantes dos países signatários da Declaração Mundial de EPT assumiram a responsabilidade de implementarem planos decenais que viabilizassem o alcance de tais metas (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 695).

E o projeto iniciado em 1990 continuou sendo implementado nas décadas seguintes, uma vez que os países signatários assumiram a responsabilidade de implementarem planos decenais que viabilizassem o alcance das metas. Em 2000, reuniram-se novamente em Dakar para avaliar os progressos e atualizar as metas. Em setembro do mesmo ano, líderes mundiais reunidos na sede da ONU, discutiram o crescimento da pobreza no mundo e se comprometeram a construir uma nova parceria global para atingir oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, dentre eles reduzir a pobreza extrema num prazo de 15 anos.

Em 2012, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, foram elencados 17 objetivos para redução da pobreza, promoção social e proteção ao meio ambiente a serem alcançados até 2030 (SHIROMA; ZANARDINI, 2020). Esse conjunto de objetivos e medidas para implantação foi publicado em 2016 no documento “Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2016).

Em 2015, realizou-se na Coreia do Sul outro Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Neste evento, os signatários da Declaração de Incheon acordaram metas para a Educação. Muito semelhantes àquelas estabelecidas em Jomtien e Dakar.

Um conceito muito importante para a compreensão dessa reorientação das políticas neoliberais, segundo Neves (2011, p. 233) foi o de “Estado educador”, que consiste no forte investimento do mercado e do Estado gerencial, na utilização de estratégias de obtenção do consenso social. Ou seja, todo o projeto neoliberal para a Educação foi sendo difundido gradualmente através de um forte

investimento do capital, a fim de garantir a obtenção de um consenso e conformação social, diluindo qualquer ideia de conflito e antagonismo de classes.

Nesse período há uma série de “acordos internacionais e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos” (VIEIRA, 2001, p. 61). Desse modo a educação é tratada como a principal esperança para o alívio de situações de violência, discriminação, pobreza e injustiças sociais presentes no mundo atual. Sobre a *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* (UNESCO, 2016), Shiroma e Zanardini afirmam:

A tônica do debate político e econômico de Incheon é a ideia de Educação como fator de desenvolvimento, porém sobre outras bases. Recobertos por um conjunto de slogans –justiça social, inclusão, proteção, dignidade, diversidade cultural, linguística e étnica –as recomendações e adjetivações utilizadas indicam que a educação não é o objeto central da Agenda 2030, mas apenas um meio para se alcançar finalidades planejadas pelos países centrais para serem implantadas na periferia, como indicam as expressões “Educação para a Cidadania global”, “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 701).

A educação passa a ser concebida como um meio de gerar crescimento econômico aos países periféricos. Essa mesma concepção é encontrada no documento “Prioridades y Estrategias para la Educación”, publicado originalmente em inglês em 1995 e reeditado em espanhol em 1996, pelo Banco Mundial, onde há a afirmação de que investir na educação é necessário para “reduzir a pobreza, aumentar a produtividade do trabalho pobre, reduzir fertilidade e melhorar a saúde e para equipar as pessoas para participar plenamente na economia e na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Segundo as autoras Eneida Shiroma e Isaura Zanardini (2020):

Os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) são parte de um processo de reorganização do capitalismo em momento de crise que, para reverter a tendência à queda da taxa de lucro, promove a desregulamentação e flexibilização do trabalho, rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público, entre outras mazelas. A precarização da vida conduz milhões a engrossarem as fileiras de força de trabalho barata e disponível num crescente processo global de uberização que amplia a massa de trabalhadores disponíveis no mundo para a *Gig Economy*<sup>3</sup>. Neste contexto, os desprovidos dependem, até para serem explorados, de condições mínimas de saúde e educação, de modo que partiu do baluarte do capital para assegurar a reprodução das relações sociais de produção, uma revisão das políticas de desenvolvimento do BM (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 699-700).

---

<sup>3</sup> Expressão usada para designar trabalho sob demanda ou “bicos” decorrente da flexibilização das relações de trabalho na era digital, incentivando a prestação de trabalhos temporários, de curto prazo, além de profissionais autônomos, freelancers e trabalhadores de plataformas on-line como uber, entre outros.

A grande taxa de analfabetismo, repetência e evasão escolar, que caracterizava a crise do sistema educacional brasileiro, foi creditada à ineficiência e ineficácia da escola. Incentivou-se cada vez mais a iniciativa privada a assessorar as reformas educacionais, responsabilizando-se, assim, os indivíduos ou grupos específicos pela qualidade da educação no país. Como consequência dessas ações e orientações, a “qualidade” da educação e da escola básica torna-se um assunto recorrente tanto nas agendas de discussões quanto no discurso de amplos setores da sociedade. De acordo com Neves (2011, p. 231), a “burguesia brasileira passa a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca de consentimento, instaurando, a partir daí, uma nova pedagogia da hegemonia<sup>4</sup>”.

Segundo Neves (2005), a “nova pedagogia da hegemonia”, tem o objetivo de dificultar o crescimento e avanço intelectual da consciência política e coletiva dos indivíduos, fazendo com que, no máximo, atinja-se uma consciência de solidariedade, através da mobilização de pequenas organizações em torno de objetivos pontuais, específicos, sem romper necessariamente com a lógica do capitalismo.

Neves (2011), ao se apropriar do conceito de Gramsci sobre a definição de intelectual, afirma que “intelectual é aquele que organiza a cultura em diferentes níveis. Alguns são formuladores de concepções de mundo, outros são divulgadores dessas concepções.” (NEVES, 2011, p. 235). Assim, os professores da educação superior e também o da educação básica são intelectuais orgânicos de projetos de sociabilidade. Podendo contribuir para a consolidação de um projeto político conservador hegemônico, ou para a construção de uma concepção transformadora, voltada a outra direção moral e intelectual de determinado momento histórico.

De acordo com Neves (2005, p. 27), a escola, “responsabiliza-se pela formação de intelectuais de diferentes níveis”, e é por isso que a nova pedagogia da hegemonia tem utilizado algumas ferramentas para convencer os profissionais da educação básica à adesão ao seu projeto de sociabilidade. Ou seja, conseguir atrair a adesão dos professores – intelectuais estratégicos - a este novo projeto de sociabilidade, é a garantia de que o mesmo projeto será difundido e assimilado por toda a sociedade. De acordo com Oliveira (2008):

Para manter a hegemonia, o Estado não recorreu somente à coerção, à força, mas também procurou obter consenso, a adesão espontânea. A hegemonia, assim, significou um equilíbrio de compromissos, nos quais a classe dominante fez concessões, não apenas econômicas, mas também ético-políticas (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

---

<sup>4</sup> Segundo Neves (2005, p. 10) a nova pedagogia da hegemonia se caracteriza por “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Dessa maneira a escola, principal responsável pela formação de intelectuais, tem desempenhado um papel muito importante na sociedade do capital, que é o de formar pessoas conformadas com as ideias e ideologias desse novo projeto neoliberal para a sociedade. Saviani (2005, p. 22) afirma que “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de valor econômico próprio e considerada um bem de produção” e com isso, a função social de formar plenamente os indivíduos em suas faculdades mais elevadas de conscientização social, fica limitada aos princípios do capital.

Parte da tarefa educativa do Estado é a conformação a nova sociabilidade, e é por isso que o “estado capitalista veio redefinindo suas práticas de forma a formar ética, técnica e politicamente o novo homem coletivo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

Destarte os documentos dos organismos internacionais estudados para a elaboração deste trabalho corroboram com as perspectivas neoliberais da Terceira Via para a educação, trazendo novas compreensões sobre o trabalho docente, bem como sobre a sua formação. Para Evangelista e Shiroma (2007):

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Novas políticas são propostas, visando o aumento dos índices educacionais através da valorização docente por meio de incentivos, por exemplo. Neste sentido são crescentes as cobranças e necessidades a que são submetidos os profissionais da educação, levando-os a uma intensificação do trabalho que, segundo Oliveira (2002), leva à sua precarização. Essa situação afeta diretamente a relação com os movimentos e organizações coletivas. O que se percebe, de maneira geral, nos documentos dos organismos internacionais, é a valorização de “grupos ligados às minorias, enfraquecendo as dimensões da luta de classes e reforçando o individualismo como valor moral radical.” (OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Assim, percebe-se que a ideia de Educação para Todos possui viés econômico articulado ao interesse do Capital e coloca em destaque o papel do professor como principais colaboradores para a manutenção de uma pedagogia da hegemonia, pautada na lógica do neoliberalismo da Terceira Via.

Desse modo, o presente artigo pretende analisar esse processo a partir dos seguintes documentos internacionais: Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial (1990), “*Prioridades y Estrategias para la Educación*” (1996), Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998), que aqui chamaremos de Relatório Delors e a 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 (2015).

## **Desenvolvimento**

A influência e financiamento dos organismos internacionais na educação visa gerar crescimento econômico dos países. O próprio documento de 1990 afirma que há uma “vinculação mais estreita entre educação e crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85). Assim, ao financiar a educação, espera-se um retorno em produtividade sobre o que foi investido em “capital humano”: “a educação contribui para o crescimento econômico, mas não o gera por si só. O crescimento mais forte é alcançado quando ocorre o investimento em capital humano e capital físico em economias com mercados competitivos de bens e fatores de produção” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 21).

Frigotto (2011) aponta para o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, segundo a qual, ao investir em recursos básicos e em educação para os pobres, todos os indivíduos teriam as devidas condições de ascensão social. Em suas palavras:

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

Segundo o mesmo autor, essa característica neoliberal desconsidera a grande diferença de classes e exploração social a que são submetidos os trabalhadores. E explica o porquê da ineficácia dessa Teoria para o efetivo benefício das classes trabalhadoras, ao considerar que a mesma é organizada por uma

[...] concepção de sociedade na qual se ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO, 2011, p. 23).

Com o objetivo de aumentar a produtividade e resultados com o menor gasto possível, houve a formação de uma política voltada para a descentralização de recursos e para uma maior flexibilidade na

aplicação dos mesmos. Nos documentos encontramos a afirmação de que as escolas podem organizar sua administração de maneira mais autônoma para que cada uma possa distribuir seus recursos de acordo com cada realidade:

Em muitos países observa-se que as comunidades que participam na administração escolar estão mais dispostas a contribuir para o financiamento da educação. Jamaica estabeleceu um importante programa para estimular esta tendência; a Campanha de Mobilização Social de Bangladesh, que garante a participação da comunidade na educação, conseguiu reativar as comissões de administração escolar no país; El Salvador começou a envolver as comunidades na administração das escolas rurais, com resultados muito bons em termos de assistência aos professores. Os níveis de rendimento dos alunos são comparáveis aos alunos das escolas tradicionais, mesmo que eles venham de famílias pobres (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 134-135).

Elaborado em 1998 por especialistas<sup>5</sup> de diferentes países, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que aqui chamaremos de Relatório Delors, apontou claramente as premissas para a educação no século XXI. Pode-se verificar a importância atribuída ao Relatório em todos os discursos educacionais brasileiros a partir de sua elaboração.

A comissão que elaborou o documento afirma o seu desejo em “dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação” (DELORS, 1998, p. 16). Segundo o documento, é a educação, a grande responsável pela coesão social e pela formação de uma nova sociabilidade: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 1998, p. 89).

O documento busca sintetizar os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e traz em linhas gerais, uma perspectiva de que a Educação deve formar homens capazes de se adaptar à nova forma de capitalismo, que por sua vez exige uma rápida reformulação de habilidades, aumento da competição entre os homens, contratos de trabalho temporários, a fácil substituição do trabalhador em face da grande reserva de mão-de-obra, a perda do poder sindical e a terceirização (VIEIRA; SFORNI, 2008).

Com efeito, o relatório Delors afirma que um dos seus objetivos é fazer com que todos: “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16), onde ao realizar seu

---

<sup>5</sup> In'am Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue) Bronislaw Geremek (Polônia), William Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coréia do Sul), Zhou Nanzhao (China).



projeto pessoal, cada indivíduo contribui para a conquista de um mundo mais justo.

Nele encontramos o argumento de que a comunidade local, bem como os pais, professores e empresas devem colaborar com o sucesso e qualidade da educação pautando-se assim numa determinada lógica de repasse de responsabilidades, tornando as questões educacionais cada vez mais relegadas ao setor privado.

Não é demais destacar que as reformas educacionais brasileiras desde os anos de 1990 se apoiaram no tripé formação de professores, gestão da escola e avaliação educacional (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013). A formação dos professores, considerada insuficiente para dar conta das demandas da escola contemporânea, teve uma grande inflexão a partir da implementação de políticas de formação continuada, com ênfase nas atividades práticas, e organizadas em serviço e à distância (OLIVEIRA; GUEDES, 2014), o que se coaduna com as orientações dos organismos internacionais.

O “Marco de ação”, (UNESCO, 2016) nessa mesma linha, sinaliza a importância de que todos adquiram competência funcional em leitura, escrita e matemática para se tornarem “cidadãos ativos”. Para tanto, propõe a Educação a Distância, estímulo à aprendizagem informal por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC), educação massiva online e até “alfabetização por meio de telefones móveis” (UNESCO, 2016, p.47).

As autoras Shiroma e Zanardini (2020, p. 702-703), referindo-se ao documento da UNESCO (2016), afirmam que a

[...] estratégia para atingir as metas para 2030 requer mobilização de recursos para um financiamento adequado e estabelecimento de parcerias eficazes e inclusivas. Requer professores e gestores bem qualificados, treinados, motivados, bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas, apoiem-se em TIC, criação de “ambientes responsivo a gênero, inclusivo, seguros, saudáveis, equipados que facilitem a aprendizagem”. [...] serão priorizadas para investimento em TIC, formação técnico-profissional e visam maior participação do setor privado na educação pública, instituindo uma governança participativa. Para tanto, ressaltam a necessidade de novos marcos legais e políticos para se fomentar parcerias e direito à participação de todas as partes interessadas (stakeholders) na questão educacional (SHIROMA e ZANARDINI, 2020, p. 702-703).

É possível constatar que as propostas para a educação nesse documento são uma continuação daquelas indicadas desde os anos 1990, “incrementando o incentivo à colaboração mútua para o acesso à educação inclusiva e equitativa e chamando atenção para a centralidade da educação para o desenvolvimento sustentável” (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 705).

Diante da necessidade de implementar as concepções de sociedade e de mundo em consonância com o Neoliberalismo da Terceira Via, os documentos consideram a fundamental importância do

professor como principal difusor desses ideais. O relatório Delors, por exemplo, é enfático ao destacar importância dos professores para a implantação da reforma educacional: “Seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores.” (DELORS, 1998, p.27).

No documento da UNESCO (2016), está presente a ideia de que os professores são peça chave no projeto educacional para atingir as metas até 2030, sugerindo a necessidade de tornar a docência atrativa. O documento afirma que o modelo atual de formação e gestão docente são inadequados, sugerindo revisão na formação de professores, a partir de certa internacionalização, onde os professores sejam qualificados por meio de cooperação internacional.

A forte valorização dada à participação dos professores como os principais colaboradores para a reforma educacional nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO foi destacada por Oliveira (2011): “A importância do professor para a aprendizagem foi ampliada nos documentos dos organismos internacionais, que passaram a dar ênfase à educação/formação docente, indicando também, de forma mais objetiva, o perfil do professor que se desejava formar” (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

O documento DELORS (1998) afirma que a formação do professor deve ser aperfeiçoada para que venha a contribuir para a renovação das práticas educativas dadas a partir dos quatro pilares da educação, que o presente documento propõe. São estes:

*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90).

O discurso em torno dos pilares fundamenta-se na ideia de uma educação ao longo da vida, capaz de gerar valores e conhecimentos que formarão o princípio da empregabilidade individual. Oliveira (2008), considera que os pilares para a educação buscam estruturar a ideia de que o indivíduo precisa adquirir amplas competências que o permitam enfrentar situações imprevistas, ser tolerante com os problemas que a sociedade enfrenta, possibilitando-o trabalhar em equipe:

Esta perspectiva traz uma mudança substancial em relação à qualificação profissional, já que as incertezas quanto ao emprego são fato consumado nesse início de milênio. Dessa forma, a Comissão indicou que a aprendizagem deva se adaptar às transformações no mundo produtivo, razão pela qual a aprendizagem permanente ou ao longo da vida pode contribuir para a “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 94, grifos da autora).

No Relatório (1998) há uma concepção de ensino em que se deve ampliar a formação dos sujeitos, para além da transmissão de conhecimentos, objetivando manter, sobretudo, a coesão social.

Tem como eixo principal a ideia de educação *por toda a vida*, transferindo aos indivíduos e alunos a responsabilidade pela sua empregabilidade. Objetiva-se formar cidadãos capazes de mediar conflitos, desenvolver um espírito de solidariedade e consenso social, desconsiderando qualquer antagonismo ou luta de classes.

De acordo com Oliveira (2008) essa concepção reforça a ideia de uma nova cidadania a partir da valorização do individualismo e da cooperação para a criação e manutenção de sociedade. Essa, por sua vez, deve ser organizada sem conflitos, onde a “capacidade individual é exaltada, numa sociedade que, por não ter antagonismos, tem igualdade de oportunidades para todos. Através da responsabilidade e da solidariedade social alcança-se a “utopia” do capitalismo humanizado” (OLIVEIRA, 2008, p. 94, grifos da autora).

O Relatório Delors (1998) cita as características e qualidades que acreditam ser necessárias a esses profissionais: “o professor deve fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e devem ser capazes de enfrentar os problemas de pobreza, violência, fome e drogas e esclarecer sobre o conjunto de questões sociais, desenvolvendo neles a tolerância” (DELORS, 1998, p. 154). Ainda segundo o documento quanto maiores as dificuldades que o aluno “tiver que ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças” – mais é necessário que o professor possua características como “paciência, empatia, humildade e autoridade” (DELORS, 1998, p. 158-159).

Tais afirmações passam a justificar o aumento das funções docentes destacadas pelas autoras Evangelista e Shiroma (2007, p. 537):

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

A análise feita pelas autoras nos possibilita compreender o forte investimento na formação da ideologia de que o professor deve ter funções e responsabilidades que na verdade extrapolam o que realmente lhe compete. Encontramos no documento a seguinte afirmação, sobre a responsabilização docente: “espera-se que esses profissionais sejam capazes de obter sucesso em áreas nas quais os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam” (DELORS, 1998, p. 154). Há a descaracterização do papel e função social docente, uma vez que o responsabiliza por todas as situações de fracassos sociais.

Diante dessa realidade Saviani (2008) mostra que

[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas [...] Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2008, p. 440).

Tal concepção mercadológica sobre a Educação prejudica o verdadeiro papel e função social da escola, enquanto poderoso meio de mudança e transformação social, onde os principais atores educacionais deveriam contribuir de maneira efetiva para a reflexão sobre as construções políticas, além de possibilitar um avanço na capacidade de formular essas mesmas políticas. Portanto, diante dessa realidade, marcada pela imposição da lógica do capital nos sistemas educacionais, cabe questionar a atual concepção de educação *pelo* e *para* o mercado, buscando alternativas de ações pedagógicas que visem uma transformação social.

### **Considerações finais**

Foi possível compreendermos que o projeto de educação brasileiro, financiado e orientado pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, visa formar professores conformados às exigências do Neoliberalismo da Terceira Via. Que, por sua vez, assume um caráter mais humanizado e estabelece a conformação social em torno da ideia, difundida amplamente, de extinção de qualquer antagonismo ou lutas de classes.

Vimos que para a consolidação desse projeto de sociabilidade, os professores foram reconhecidos como essenciais para a sua difusão e efetivação, através da educação para o consenso, além de serem responsáveis por assumirem a transmissão dos valores fundamentais ao mercado: individualismo, competitividade, empreendedorismo, meritocracia e produtividade.

Sabemos que o atual momento histórico se apresenta com novos desafios para além daqueles contidos nos documentos analisados, como por exemplo, todo o contexto da pandemia do Covid19, somado à guerra entre Ucrânia e Rússia. O Brasil conta, ainda, com uma promessa de reestruturação política, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pela terceira vez, rompendo com quatro anos de governo do presidente Jair Bolsonaro. Mas o que podemos afirmar é que a proposta do documento de Incheon (2016) com todas as metas para 2030 continuam em vigor e, portanto, a agenda

econômica para a Educação se manterá.

Por isso, acreditamos ser urgente fortalecer a organização coletiva e envolvimento sindical dos profissionais da educação, visando elevar sua consciência política, a fim de que consigam verificar os antagonismos presentes em nossa sociedade e dos valores neoliberais presentes nas políticas educacionais brasileiras. Assim, poderemos construir uma educação contra-hegemônica, ou seja, reflexiva, crítica, emancipatória, autônoma e para todos.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf) . Acesso em 10 ago. 2014.

DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: Juarez de Andrade; Lauriana G. de Paiva. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18-35.

LIMA, Katia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 72-89.

NEVES, Lúcia Maria. **Professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 setembro a 02 de outubro 2013, Goiânia-GO.

NEVES, Lúcia Maria. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação dos professores. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 90-107.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Formação de Professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 31, 2008, Caxambu. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação: resumos**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2008. p. 148-148.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projetos Veredas” de Minas Gerais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Motta. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. *In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ONU. BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em: <https://www.idsbrasil.org/transformando-nosso-mundo-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel/> Acesso em: 30 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVINI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista**. Revista Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu752.asp>>. Acesso em 29 de março de 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>

UNESCO. **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, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? *In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90.