

INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: A DISSEMINAÇÃO DA PERSPECTIVA NEOLIBERAL DA UNESCO¹

Beatriz Gontijo de Jesus²

Não basta saber ler mecanicamente que a “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 2003).

RESUMO

Este artigo foi construído por meio de um levantamento bibliográfico com uma abordagem de pesquisa qualitativa. São discutidos alguns pontos a respeito das influências ideológicas e políticas tanto na educação quanto na formação docente, com foco na disseminação da perspectiva neoliberal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que se intensifica no atual contexto da pandemia da Covid-19, tendo levantamentos que abarcam aspectos teóricos, subjetivos, históricos, econômicos e sociais. Com uma abordagem contra-hegemônica este trabalho embasa-se no método materialismo histórico dialético (MHD), que objetiva a compreensão dos condicionantes sociais, históricos, ideológicos e culturais do objeto estudado, levando-se em consideração que enquanto sujeitos ativos, podemos modificar a realidade que é altamente contraditória.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. UNESCO. Neoliberalismo.

IDEOLOGICAL AND POLITICAL INFLUENCES ON EDUCATION AND TEACHING TRAINING: THE DISSEMINATION OF UNESCO'S NEOLIBERAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article was built through a bibliographic survey with a qualitative research approach. Some points are discussed regarding the ideological and political influences on both education and teacher training, with a focus on the dissemination of the neoliberal perspective of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which is intensified in the current context of the Covid-19 pandemic, with surveys covering theoretical, subjective, historical, economic and social aspects. With a counter-hegemonic approach, this work is based on the dialectical historical materialism (HDM) method, which aims to understand the social, historical, ideological and cultural conditions of the studied object, taking into account that as active subjects, we can modify the reality that is highly contradictory.

Keywords: Education. Teacher Education. UNESCO. Neoliberalism.

Recebido em 19 de abril de 2021. Aprovado em 22 de julho de 2021.

¹ Trabalho filiado a Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2014. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FE/UFG em 2018. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Fabec) em 2019. Servidora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. E-mail: biagontijoufg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A temática formação docente, com base em Chauí (2003), Anes (2013), Magalhães (2014), dentre outros autores, tem estado cada vez mais presente nas pesquisas sobre a educação no Brasil, apresentando contradições e disputas ideológicas entre a manutenção do *status quo* da hegemonia burguesa e o posicionamento contra-hegemônico³ de resistência às políticas impostas pelo neoliberalismo⁴.

Partindo deste entendimento e procurando contribuir com as discussões, neste artigo, abarca-se as influências ideológicas e políticas na educação e na formação docente da disseminação da perspectiva neoliberal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Ressaltando-se que neste artigo assume-se o posicionamento contra-hegemônico, em que, assim como exposto na epígrafe, com base em Gadotti (2003), considera-se que saber ler mecanicamente um determinado enunciado não é o suficiente para transformar a sociedade, é preciso que os sujeitos entendam o contexto histórico, social, político e econômico, além de que os trabalhadores saibam quem lucra com o seu trabalho e como mudar essa realidade.

Temática de investigação e posicionamento que advém e embasa-se nos estudos realizados pela Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil⁵, em que, com base em Souza e Magalhães (2014 e 2016), os pesquisadores desta Rede analisam dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste, construídas sobre os diversos aspectos ligados aos professores, o que possibilita que os docentes pesquisadores percebam a indissociabilidade entre formação, profissionalização e trabalho docente, suas contradições e a defesa da universidade pública como local da formação docente de qualidade social, gratuita e emancipatória.

Explicita-se também que as discussões neste artigo se realizam por meio de um levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Mioto (2007), consiste na realização de uma movimentação constante de compreensão dos objetos, como também de leitura, de realização de perguntas e de diálogo crítico com todos os materiais a serem estudados sobre o assunto pesquisado, tais como livros, artigos, dissertações e teses.

Isto, por meio, de uma abordagem de pesquisa qualitativa, em que segundo Minayo (1997, p. 21), abarca aspectos específicos, pois “se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Visto que, trabalha com conjunto

³ Segundo Bernardes (2013), o posicionamento contra-hegemônico pode ser percebido por meio de pesquisas no campo educacional, realizadas nos programas de pós-graduação das universidades e nas associações e movimentos de docentes. Ressalta-se com Brzezinski (2008, p. 1141) que nestes movimentos e associações, dentre outras, estão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

⁴ De acordo com Magalhães e Limonta (2011, p. 110), o neoliberalismo para atender aos interesses do capital impostos por intermédio dos Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem como finalidade: “políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros” orientados pelos capitalistas.

⁵ A Redecentro atualmente se associa a pesquisadores(as) tanto de instituições públicas quanto particulares, sendo elas Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), Instituto Federal de Goiás (IFG), UniAraguaia Centro Universitário.

de fenômenos humanos que são uma parte da realidade social como as crenças, as aspirações, os significados e as atitudes dos sujeitos.

Destaca-se também que o trabalho fundamenta-se no método materialismo histórico dialético (MHD), em que de acordo com Souza e Magalhães (2013, p. 162-163), diz respeito, à compreensão de homem como sujeito ativo que tem a possibilidade de transformar a realidade em que a contradição é predominante, relacionando “ao entendimento do objeto como produto de um processo de transformação permanente de sua totalidade histórica, viabilizando a construção do conhecimento como um todo novo”. Devido a que, nesta concepção existe a compreensão dos determinantes sociais, históricos, ideológicos e culturais da condição humana, em que o processo de desenvolvimento humano se dá pela interação social e cultural entre os sujeitos e o seu contexto sócio-histórico-cultural.

Assim sendo, o artigo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira discorre-se a respeito da reforma do Estado em 1990, tendo a implementação de um projeto neoliberal de educação. E na segunda a difusão na América Latina da perceptiva neoliberal da UNESCO por meio das Conferências Mundiais.

A Reforma do Estado, em 1990, e a implementação de um projeto neoliberal de educação

Os anos 1990 foram portadores de várias contradições postas à educação e a formação docente. No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) 1995-2002, período de implantação do neoliberalismo no país, assumiu-se uma nova direção política iniciando a reestruturação produtiva com vista a atender ao mercado financeiro internacional.

O processo de reestruturação produtiva, no aspecto econômico, acarretou transformações profundas na economia brasileira. Desde os anos de 1995, a composição societária foi ancorada no ideário capitalista, articulada a refuncionalização do Estado Brasileiro, subordinada “às orientações neoliberais de livre comércio, [...] e desregulação trabalhista” (GOMIDE, 2010, p. 109), com uma grande redução de investimentos no setor social, o que abarca a educação.

Na perspectiva ideológica, firmaram-se fundamentos liberais que ajudaram a impor a ideia da necessidade de se melhorar a competitividade e a eficiência da mão de obra para que se atendessem melhor o mercado brasileiro e o internacional, o que envolveu repensar também a educação.

Deste modo, o processo de reestruturação produtiva trouxe para o Brasil profundas transformações na economia nacional, mas com altos custos sociais para grande parcela da população brasileira. Isso gerou, conforme afirma Gomide (2010), algumas consequências que se destacaram e se agravaram com a situação de penúria de grande parte da população como, por exemplo, o desemprego, a exclusão e a miséria. Ao mesmo tempo uma pequena parcela dos brasileiros se consolidou como a classe dominante do país. Coube ao Estado brasileiro, assim, a aparente função de diminuir, para a maior parcela da população, as consequências da desigualdade social imposta pelas mudanças⁶ no país com o neoliberalismo. Para tanto, criou-se um rol de políticas assistenciais objetivando supostamente atender os brasileiros que vivenciaram a exclusão social, intensificando o mercado de trabalho informal e ampliando as demandas de terceirização e privatização⁷.

Neste contexto, conforme Gomide (2010, p. 109), a educação passou a receber especial atenção e foi posta em um lugar central, pois tornou-se considerada “como definidora da

⁶ Essas mudanças foram agudizadas com a reestruturação produtiva que, segundo Anes (2015), se iniciou no Brasil a partir da década de 1970, período de crise econômica mundial, dizendo respeito a uma nova organização da produção associada ao desenvolvimento e à consolidação da ideologia neoliberal.

⁷ Segundo Dourado (2002), o termo privatização se refere às transferências do Estado da produção de bens e serviços à sociedade para a iniciativa privada.

competitividade entre as nações”. Afirmava-se que o mercado de trabalho precisava de profissionais competentes e que essa era condição principal de empregabilidade, sobretudo em períodos de crise econômica. Conforme apresentado por Dias-da-Silva (2005, p. 383), a educação brasileira passou a ser conceituada como mercadoria e não mais como um direito social de toda a população brasileira, “com a substituição dos argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de ‘custo-benefício’”. Segundo Bites (2012, p. 34), como o Estado buscava o “desenvolvimento econômico para a ampliação do mercado globalizado”, passou a nivelar a educação aos moldes empresariais exigidos, com a finalidade de satisfazer os interesses do mercado.

Esse posicionamento do Estado foi analisado por Shiroma e Evangelista (2003, p. 1), nos possibilitando a compreensão de que, no âmbito de Reforma do Estado brasileiro, nos governos FHC (1995-2002), existiu uma defesa do projeto neoliberal com a manutenção de “um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência e ineficácia”, reforçando-se um *slogan* que pregava que em função de sua má qualidade, não se tinha mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho.

Isto porque, segundo o entendimento de Bites (2012, p. 38), até os anos 90 a educação oferecida aos trabalhadores passou a ser questionada pelo Estado, “sob alegação de que as instituições formadoras desconheciam os requisitos necessários a cada indivíduo para que este exerça sua função laboral em uma empresa”. De acordo com as orientações do neoliberalismo, o modelo escolar até então proposto não se configurava como eficiente para formar sujeitos aptos ao trabalho, que atendessem ao novo modelo competitivo de sociedade, e, por isso, ele precisava ser modificado.

Com este ponto de vista se implantou a Reforma do Estado no Brasil e com ela ocorreu a expansão da educação escolar alicerçada no projeto neoliberal. Isso para Neves (2013, p. 1) foi um aspecto marcante na política educacional no país devido ao fato de que pelo grande número de professores ou pela influência que realizam “na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a práticas desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica” (*Idem*, p. 2) tanto para a construção quanto para consolidação de qualquer projeto político-social. Isso fez com que, citando o censo da educação básica de 2012 (governo FHC), nos primeiros cinco anos de neoliberalismo, em 1995, aumentasse a matrícula na educação básica para um número de aproximadamente 44 milhões de estudantes, sendo que esse total teve um novo aumento em 2011, indo para 51 milhões de discentes que deveriam seguir as exigências neoliberais.

Desta forma, com as mudanças do Estado, segundo Chauí (2014), foi requerido o auxílio da universidade pública, quer seja na produção de conhecimento e de novas tecnologias, quer seja nos processos formativos. O intuito era atender as necessidades do mercado capitalista da época, o que ocasionou transformações importantes nas universidades, que passaram a ser constituídas não mais como *instituição social* que “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2003, p. 02), mas sim como *organizações sociais*, isto é, estruturadas para manterem cursos de formação que gerassem profissionais competitivos, eficazes e eficientes, com base nas orientações do neoliberalismo.

Shiroma e Evangelista (2003, p. 5) acrescentam que nesse contexto sociopolítico redefiniu-se a função das universidades públicas, logo se buscou articular a formação, a profissionalização e o trabalho docente aos componentes primordiais para a consolidação da hegemonia capitalista, estando “em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva” a função de formar as próximas gerações, conforme medidas neoliberais.

Com o fortalecimento do projeto neoliberal, como ressaltou Gomide (2010), as políticas educacionais passaram a seguir as recomendações definidas pela Organização UNESCO, as quais passaram a orquestrar as normas para a universidade, bem como a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

A UNESCO foi criada no centro da Organização das Nações Unidas (ONU) em 24 de maio de 1946, em uma convenção aprovada por meio do Decreto nº 9290, com a suposta finalidade de gradativamente atingir, “pela cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, a paz internacional e a prosperidade comum da humanidade” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1946, p. 83 *apud* GOMIDE, 2010, p. 108), assim como promulga a ONU.

O Brasil, como signatário da Conferência Geral da ONU, segue suas orientações (difundidas via UNESCO) para a educação. A educação é tomada como a responsável pelo desenvolvimento de um indivíduo “dotado de características como flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, autonomia e equidade” (GOMIDE, 2010, p. 109), características ideologicamente essenciais ao mercado de trabalho da sociedade capitalista.

Com base na autora e em Shiroma, Campos e Garcia (2005), se pode considerar, desta maneira, que os preceitos da Reforma do Estado, em 1990, implantaram um projeto neoliberal de educação alicerçado em orientações da UNESCO e de outros Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Os organismos citados difundem ideias e recomendações fundamentais para modificar o sistema educativo brasileiro. Isto porque, segundo Souza e Magalhães (2016a, p. 55), encampam a defesa de um conceito de “qualidade neoliberal posto a educação, a formação”, a profissionalização e ao trabalho docente, retirando destes campos sua relevância social, sintentizando-os “às atividades técnicas, desligadas das dimensões política, ética, estética e cultural” (*Idem*).

Em outras palavras, de acordo com Anes (2013, p. 13), os Organismos Multilaterais citados exigiram que o Estado tivesse o controle amplo da educação e, nesse processo, também asumiram o controle da prática e da função social do docente. Portanto, passou-se a controlar a formação e a profissionalização dos docentes, subtraindo-lhes a possibilidade de formar sujeitos emancipados e críticos. Forçava-se, assim, a formação e a profissionalização de um sujeito reprodutor do modelo de educação neoliberal, cujo principal foco ideológico seria “condicionado a fortalecer práticas e ideias que colaborem com o desenvolvimento de uma concepção política, cujo valor é atribuído ao mercado e ao desenvolvimento da economia” (*Idem*, p. 14), com base no projeto neoliberal implantado.

Considera-se que as transformações educacionais apresentadas até então, em que a educação se separou dos seus aspectos culturais, éticos, estéticos e políticos e passou a ser compreendida como responsável pela construção de um ser humano ideologicamente flexível, competitivo e eficiente para a sociedade capitalista, tomaram forma porque em seus documentos os Organismos Multilaterais não somente apresentavam recomendações sobre a educação e a formação docente a serem seguidas, “mas também produziam o discurso ‘justificador’ das Reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430). Ou seja, as referidas Organizações, além de comandarem a Reforma Educacional no Brasil e na América Latina, também exportaram a tecnologia que deveria auxiliar na sua efetivação.

No que tange ao Organismo Multilateral UNESCO, formulou-se uma concepção de educação pautada num discurso ideológico que firmava a ideia de educação “como um processo formativo de valores e atitudes, com o papel de combater a exclusão social, erradicar a pobreza,

promover o desenvolvimento humano, a democracia” (GOMIDE, 2010, p. 110) e desenvolver uma cultura de paz. Mas ao analisar a realidade brasileira, que já apresentava alto nível de desemprego e miséria, sabe-se que a concepção de educação sustentada pela UNESCO teve, contraditoriamente, a finalidade última de constituir a conformação na sociedade, visto que a concepção defendida não se caracteriza de fato no combate à exclusão social, mas sim como um distanciamento entre o discurso e a prática, pois a desigualdade social não diminuiu, muito pelo contrário, aumentou e fortaleceu a formação de sujeitos alienados, conformados com a falta de emprego e de melhoria de vida, o que a longo prazo mantinha a desigualdade social. Esta contradição pode ser melhor compreendida nas Conferências Mundiais da UNESCO, que serão discutidas a seguir.

Pontuando-se ainda com Bernardes (2013, p. 111), que, contudo, apesar de o discurso oficial neoliberal ser “predominante, ele não é consensual nem conforma um único tipo de formação”, o que também abre espaço para a contradição com existência da educação e da formação docente contra-hegemônica, principalmente nos contextos das universidades públicas, as quais são voltadas para a emancipação humana e que se defende neste artigo.

A difusão na América Latina da perspectiva neoliberal da UNESCO com as Conferências Mundiais

Para que ideias neoliberais sobre a educação fossem implantadas na América Latina, a UNESCO, juntamente com o Unicef, o PNUD e o BM, como afirma Cunha e Pinto (2009, p. 580), reforçou suas ações, convocando em 1990 os países signatários para a reunião que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no mesmo ano, com o nome de Conferência Mundial de Educação para Todos. Esse reforço provocou a mobilização de muitos países emergentes em defesa de uma educação aparentemente incluyente para minimizar as distâncias existentes entre os países ricos e pobres - sendo que os últimos são compreendidos como subdesenvolvidos, com “o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento”. Isso fez com que tal conferência fosse compreendida como

[...] um marco histórico para a política educacional, visto que indicou para a América Latina um conjunto de diretrizes educacionais, coerentes com o novo momento histórico. Respalda em indicadores estatísticos alarmantes, divulgou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (GOMIDE, 2010, p. 110).

Com base na citação acima, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990), demarcou o início das discussões a respeito das políticas educacionais para a América Latina. Por meio de suas diretrizes, buscou-se consolidar as imposições neoliberais à Região. Segundo a Unicef (1991), com base na apresentação de indicadores estatísticos assumidos como preocupantes, como o da década de 90, que indicava o número de mais de 100 milhões de crianças que não tinham acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos, mais de um terço dos adultos não tinham acesso às tecnologias e mais de 100 milhões de pessoas não conseguiram concluir o ensino básico. O que exigiu, para os países signatários, a construção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um Plano de Ação com a finalidade de supostamente sanar as carências básicas relacionadas à aprendizagem na América Latina.

Dado que o documento que resultou desta Conferência, de acordo com Gomide (2010, p. 110), reforçava o discurso ideológico neoliberal, buscou-se para a educação uma qualidade neoliberal hegemônica, pois mesmo demonstrando o interesse pela defesa da “universalização e do acesso à educação, assim como a promoção da equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, ampliação dos meios e do raio de abrangência da educação básica”, a história

mostra que esse era apenas um discurso ideológico. Visto que, com base em Cunha e Pinto (2009, p. 580), na educação superior brasileira, por exemplo, “o acesso ao sistema público, historicamente, privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso”, enfatizou-se a perspectiva universal da meritocracia acadêmica em que, no geral, os candidatos que eram aprovados nestes exames são “procedentes das melhores escolas médias, de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda” (*Idem*).

Com relação ao Plano de Ação elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), preocupava-se em atender as principais necessidades de aprendizagem dos povos da América Latina e, para tanto, foi construído por meio de um conjunto “de medidas genéricas, em que se reflete uma concepção de educação generalista, que explora a família, a comunidade civil e os meios de comunicação de massa” (*Idem*), objetivando apenas implementar suas diretrizes.

Entre as suas fundamentais indicações, teve-se o foco na formação educativa, em nível de educação básica, com a compreensão de que toda a população soubesse os “códigos da modernidade”, que se referem aos conhecimentos basilares necessários “para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 64 *apud* GOMIDE, 2010, p. 111), mas o objetivo final era homogeneizar as ações pedagógicas necessárias à lógica da produção, necessitando do homem unicamente a adaptação às exigências neoliberais.

Ressalta-se, desta forma, segundo Neves (2013, p. 6), que a educação escolar segundo a Reforma Educacional, alicerçada no *slogan* de “Educação para todos”, teve como forte objetivo “a expansão das oportunidades educacionais, circunscritas aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política” dos trabalhadores, de acordo com as recomendações do projeto neoliberal claramente defendido pela UNESCO.

Uma *segunda* Conferência, de acordo com Gomide (2010, p. 111), que se alicerçou nas mesmas orientações das diretrizes expostas em Jomtien (1990), foi a Conferência de Nova Delhi, realizada no ano de 1993. Nela foi reconhecida a relevância “da educação como promotora de valores humanos, necessários para enfrentar os problemas sociais, mais urgentes, focalizados no combate à pobreza, no aumento de produtividade”, assim como a melhoria na defesa do meio ambiente e nas condições de vida, modificando a função social da escola na internalização da herança cultural. Isto porque, para a autora, ao certificarem “[...] vagas para todas as crianças na escola, garantindo a alfabetização e a eliminação das disparidades de acesso à educação básica” (UNESCO, 1993, *apud* GOMIDE, 2010, p. 111-112), houve a desconsideração das dificuldades administrativas, estruturais e técnicas existentes na escola pública, além da convocação de atos complementares por parte da família como também da comunidade.

A *terceira* Conferência foi realizada em Dakar, no ano 2000, e os países signatários avaliaram os resultados e metas propostas nas Conferências anteriores, redefinindo prazos que haviam sido estipulados para a década de 90. Adiarão para 2015 o alcance das metas anteriormente expostas como, por exemplo, a universalização e o acesso à educação para todos os indivíduos, pois se compreendeu que várias lacunas ainda persistiam frente à “vigilância da sociedade civil para assegurar que a questão educativa brasileira fosse encarada como problema e desafio de âmbito nacional” (UNESCO, 2000 *apud* GOMIDE, 2010, p. 112).

Todavia, para Neves (2013, p. 7) tais mudanças foram realizadas devido ao fato de que nos anos 2000 passou-se a destacar a relação entre educação e produção, com um protagonismo maior do “empresariado brasileiro nos rumos da educação [...]. Tal reversão explicita-se na mudança do *slogan* ‘Educação para todos’ para ‘Todos pela educação’ na segunda metade dos anos 2000”. Porquanto, de acordo com o Banco Mundial (2011) citado por Neves (2013), o país começa a desenvolver de forma mais sistemática a estratégia para 2020 do BM, que recebeu o

nome de *Aprendizagem para todos*. O que para Shiroma et al. (2017, p. 25-26), refere-se a um instrumento essencial de intensificar o desenvolvimento segundo as diretrizes capitalistas, com a finalidade de ressaltar a necessidade de avaliação e prestação de contas, de maneira a responsabilizar os docentes pelos resultados de aprendizagem dos discentes. Recorrendo-se a vigiar, punir e prescrever a *Aprendizagem para todos*.

Segundo Shiroma e Cunha (2016, p. 140), neste cenário, com a referida estratégia para 2020, o BM remendou a adesão de novos instrumentos de avaliação, necessários para possibilitar análises mais aprofundadas das capacidades do país em diversas áreas da educação, como “o desenvolvimento na primeira infância, a avaliação dos estudantes e políticas de professores, equidade e inclusão, educação terciária e o desenvolvimento de competências”.

Desta maneira, as Conferências Mundiais Educacionais geraram documentos cujas características ideológicas influenciaram profundamente as universidades e, conseqüentemente, a educação, a formação, a profissionalização, bem como o trabalho docente. Alguns dos documentos patrocinados pela UNESCO, como o Relatório Faure (1972) e o Relatório Educação: um tesouro a descobrir de Jacques Delors (1998), são exemplos de influência.

No que se refere especificamente ao Relatório Faure (1972), de acordo com Shiroma e Turmina (2011, p. 12), este documento expõe a análise de aspectos “de um mundo e de uma educação em crise e anuncia a necessidade da construção de uma nova concepção de mundo, de preparo de um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva”. Desse modo, tornaram-se conhecidos conteúdos, valores, habilidades e estratégias educacionais essenciais à sociedade capitalista, pois era preciso transformar os sistemas de ensino para a incorporação do trabalhador em uma sociedade que passou a valorizar as inovações tecnológicas, isso com a constituição de uma educação permanente que privilegia o “aprender a ser” um novo homem. Localiza-se nesta compreensão a origem do *slogan* “Educação ao longo da vida”, assim como a necessidade de (con) formação desse homem de novo tipo com os problemas sociais.

A respeito do Relatório Delors (1996), com base na crítica desenvolvida por Shiroma e Turmina (2011, p. 13), ressalta-se as orientações para “aprender a ser”, diga-se, conforme o capital, com concepções, conceitos, soluções e propostas para se guiar a formação do homem às competências exigidas no século XXI. Isto porque, os constituidores do Relatório expuseram o fato de ser preciso se educar para a superação de si mesmo, para o desenvolvimento das virtudes cívicas, com a necessidade e a responsabilização da participação de todos, pois “prescrevem uma educação que atenda a formação de um trabalhador [...] eficiente, pró-ativo, flexível e funcional, solidário, que tolere e conviva com as diferenças espirituais e culturais”, por meio do estímulo da iniciativa, considerando-se o espírito empreendedor, os recursos locais e o auto emprego.

Para Shiroma et al. (2017, p. 28), com esta compreensão do Relatório Delors (1996), “a intervenção docente fica, [...] reduzida à mobilização de um conhecimento prático, tácito e à resolução de problemas imediatos”. Não sendo necessário, assim, uma formação docente longa, dado que o relevante consiste no treinamento alicerçado em demandas pragmáticas.

Com a percepção do que apresentam os documentos citados e como alicerçam as políticas públicas brasileiras, se pode entender que os documentos reforçam a ligação entre educação e capital no intuito de responder a exigência da aquisição de habilidades e competências para o atendimento do mercado. Na companhia de Arnoni (2012) e Anes (2013, p. 115), assumimos as críticas aos documentos considerando que com a educação e a formação docente neoliberal tem-se a disseminação da compreensão de que compete ao sujeito construir atos “para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, e que a educação deve favorecer o desenvolvimento de uma participação cívica, entendida como um dos valores da nova sociabilidade”, falsificada pelo neoliberalismo.

Acrescenta-se a esta discussão, sobre o campo educacional e na formação docente, a ideia de Neves (2013), em que a educação e a formação são colocadas em articulação com a mundialização neoliberal, uma vez que, esta é baseada nas relações capitalistas e se constitui como temática importante no contexto das ações neoliberais de Terceira Via.

As políticas de Terceira Via, de acordo com Souza e Magalhães (2016b, p. 29), dizem respeito a um movimento que se alicerça “na criação e propagação de conceitos que passam a ser aceitos socialmente, compreendidos e assumidos na lógica regulatória”, visto que, para as autoras, as políticas de Terceira Via são estratégias neoliberais para manter a classe burguesa no poder.

Dessa forma, por exemplo, com base nas autoras, as políticas de Terceira Via ditam os rumos da educação e da formação docente, bem como também gestam indicadores da qualidade hegemônica para esses campos e muitos outros, conforme ditam os Organismos Multilaterais. Segundo Neves (2013, p. 2), as políticas de Terceira Via⁸ referem-se à “expressão utilizada pelo Coletivo de estudos de Política Educacional, para indicar as atualizações efetivadas no projeto político neoliberal, implantados a partir de meados da década de 1990”, como viemos discutindo até o momento neste trabalho. Em razão de, nos anos de 90, período de início do capitalismo de Terceira Via, os membros da classe dominante no país se centrarem em três movimentos simultâneos, que reportam a: “1) disseminação de suas ideias, valores e práticas neoliberais reforçando o projeto político hegemônico; 2) a refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora; e 3) a criação de novos sujeitos políticos coletivos” (*Idem*, p. 6).

Com base em Neves (2013), que se alicerça em Martins (2009), ao caracterizar cada um dos três movimentos que tiveram foco na constituição do capitalismo de Terceira Via, se pode expor que no *primeiro* movimento, responsável pela difusão, de maneira direta ou não, das ideias, valores, concepções e práticas neoliberais, a mídia, a escola e as igrejas se configuraram como aparelhos particulares de hegemonia cultural - beneficiados pela ação política, pois devido ao contato direto com a população puderam auxiliar na promoção e consolidação do projeto neoliberal. O *segundo* movimento foi denominado como refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora, porque buscou trazer para dentro da ordem os conflitos de classe, com o objetivo de findar o entendimento referentes às contradições entre capital-trabalho. Nele, os partidos, os movimentos sociais populares, como também os sindicatos “foram convidados a participar, de forma subalterna, da implementação das políticas públicas, diluindo o potencial contestador de suas reivindicações” (NEVES, 2013, p. 6). E o *terceiro* movimento se configurou na constituição de novos sujeitos políticos coletivos, orientados principalmente “para a defesa de interesses específicos de afirmação de identidades culturais (negros, idosos, mulheres, jovens, gays, entre outros) e a prestação de serviços sociais” (*Idem*), conforme a ideologia neoliberal. Enfatiza-se também que as organizações não governamentais (ONGs) e, em seguida, as fundações e os institutos empresariais, tiveram função importante na implementação do neoliberalismo de Terceira Via.

De acordo com Neves (2013), neste cenário do neoliberalismo de Terceira Via, os professores, em sua grande maioria, participaram como sujeitos e como objetos, como docentes

⁸ Para a autora, o neoliberalismo de Terceira Via alicerça-se “na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social” (NEVES, 2013, p. 5). “Terceira Via é um conceito criado por Antony Giddens (2001) para caracterizar um projeto político que se coloca como uma alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Para este autor, não é necessário denominar este projeto de Terceira Via. Ele pode ser chamado de social-liberalismo ou mesmo de neodesenvolvimentismo. O que importa não é a nomenclatura adotada, mas o emprego de suas diretrizes no desenvolvimento dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos” (*Idem*, p. 6).

e também como discentes dos movimentos da denominada “pedagogia da hegemonia”⁹. De acordo com Magalhães (2014) citando Neves (2005), exige-se uma supervalorização de uma dimensão praticista no campo da formação docente, para que seja fundamentada em técnicas do “aprender a fazer”, que serão aplicadas posteriormente na atuação docente. Para Magalhães (2014, p. 111), a Pedagogia da Hegemonia requer um mecanismo que é implantado na formação inicial dos docentes, assumindo-se a perspectiva “da aquisição de conhecimentos para a de desenvolvimento das competências”, que colabora tanto para a fragilização quanto para a fragmentação da formação docente, aspectos que irão se refletir no trabalho docente.

A partir da reflexão proposta pelas autoras, Gomide (2010) Magalhães (2014), Neves (2013), Shiroma e Evangelista (2003) e Shiroma e Turmina (2011), podemos inferir que os professores foram inseridos num projeto político maior, que visava

[...] aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação (NEVES, 2013, p. 2).

Com a citação acima, entendemos que os professores foram ligados a dois princípios de um grande projeto neoliberal, que diz respeito a: promoverem mais produtividade racionalizada e, ao mesmo tempo, possibilitarem o fortalecimento do novo modelo de sociabilidade neoliberal. Isso em razão de que os professores, em sua grande maioria, passam a realizar suas atividades como atores coadjuvantes da solidificação da hegemonia burguesa, sobretudo ao divulgarem os valores e práticas de tal classe, inclusive nos anos de 2020 e 2021 com a pandemia da Covid-19.

Deste modo, sobre as discussões a respeito da ligação dos professores ao projeto hegemônico neoliberal, como exposto por Neves (2013), pode-se ressaltar que a sua finalidade era que os professores se tornassem propagadores da perspectiva neoliberal nas instituições de ensino, conforme as demandas de formação docente neoliberal. O professor tornou-se especialista de um determinado conhecimento, acabando por expor o conteúdo de forma fragmentada e superficial e, segundo a lógica proposta, se constituiu na expressão da formação aligeirada - quer seja a inicial ou a continuada, preferencialmente à distância.

O mesmo exemplo ocorre na pós-graduação, já que a mesma lógica neoliberal conduz os caminhos da formação *stricto sensu*, invadindo igualmente a produção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não é compreendido como um processo que pode ser produzido por professor e discente, com a finalidade de formar seres críticos e emancipados. Isso poderia emancipar os professores, o que se configura como um perigo ao Estado neoliberal, na sua proposta de consolidar indicações para formar seres para o mercado de trabalho. Conforme crítica construída por Shiroma e Evangelista (2003, p. 6), atualmente tem-se a finalidade da formação, da educação e da produção do conhecimento voltadas ao mercado capitalista, portanto, o professor deve se constituir como um “cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego”, mas distanciado da capacidade de crítica e emancipação. Como viemos discutindo, por princípios neoliberais, a sua formação é pensada como habilitação rápida, transmissão e adestramento para atender às demandas do mercado.

⁹ Com base em Neves (2013, p. 2), se compreende que o conceito de hegemonia na perspectiva gramsciana, diz respeito, a “um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe particular”.

De acordo com Shiroma (2004), no cenário neoliberal, para que haja consenso e aceitação da perspectiva de Terceira Via e fortalecimento da pedagogia da hegemonia, infere-se a busca dos Organismos Multilaterais pelo “professor profissional”, que, conforme significados forjados no Organismos Multilaterais, consiste no profissional que experimenta soluções, que atende com eficiência e eficácia os interesses da instituição de trabalho, apresentando compromisso com o aluno cliente, desenvolvendo “motivação individual para o trabalho” e assim se afastando da “mobilização de sua categoria”, de uma maneira “que se sentiria mais membro de determinada organização escolar do que trabalhador de uma categoria profissional”, assim como demonstra o caminho trilhado por este artigo.

Ao mesmo tempo esse professor fica sujeito ao controle do Estado, submetido às avaliações permanentes de suas competências, monitorado, classificado e remunerado por sua produtividade. Isto porque, segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 10), “a avaliação afere, [...] o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado”, e também, como já ressaltado, precisa responder aos indicadores de uma suposta qualidade.

Não se esquecendo, todavia, de enfatizar mais uma vez a existência do posicionamento contra-hegemônico, cujo principal objetivo é promover a resistência aos ditames do capital com *perspectiva emancipadora*, o que é defendido neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, como já afirmado ao longo do texto, assume-se uma perspectiva contra-hegemônica para a desalienação e a emancipação. Portanto, espera-se contribuir com o conhecimento sistematizado sobre os temas educação e formação docente brasileira, principalmente em um contexto atual de pandemia da Covid-19. A abordagem aqui adotada intenta também que a universidade pública não seja mais compreendida como uma *organização social*, formando docentes que reproduzem o conhecimento.

Porquanto, compreende-se neste artigo que a formação docente não diz respeito somente a um certificado, que confere a aprendizagem de competências para realização do trabalho docente de forma eficaz e eficiente para o neoliberalismo. Mas sim, que a formação docente, pode contribuir para que sejam formados sujeitos de forma integral, ativos na construção do conhecimento e capazes de agir e transformar a realidade. Até mesmo porque o conhecimento se constitui em todos os instantes e não se configura como algo pronto e acabado, que deve ser transmitido.

Isto porque, discutiu-se as repercussões das reformas educacionais sobre a educação e a formação docente profissionalização docente ocorridas nos anos 1990, em especial, nos governos FHC (1995-2002), período em que o neoliberalismo tanto foi implementado quanto se fortaleceu no Brasil. O que acarretou um novo direcionamento político ao país, abarcando a sua reestruturação produtiva e a reorganização de suas ações, com a finalidade de atender ao mercado financeiro internacional, com orientações dos Organismos Multilaterais, tais como: o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a educação e a ciência e a cultura (UNESCO), foco deste artigo.

REFERÊNCIAS

- ANES, Rodrigo Roncato Marques. *As concepções de professores e suas influências para a formação docente em educação física*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 228 f. 2013.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Ensino superior e reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. *Revista Profissão Docente Uberaba*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 47-60, ago./dez. 2015.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul./dez. 2012.
- BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. *Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória na produção acadêmica do Centro-Oeste*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 221 f. 2013.
- BITES, Rosilene de Souza Carvalho. *Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 247 f. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Rev. Bras. Educ.* 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Contra a universidade operacional*. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magana UP, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da.; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. In: *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Políticas e formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. In: *Educação e Sociedade*. vol. 23, n. 80, Campinas, p. 234-252. 2002.
- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Ver. Katál*. Florianópolis v. 10. n. esp., 2007.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à *expertise*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estatégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *36º Reunião Nacionada ANPED*, Goiânia-GO. 2013.
- SHIROMA et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). *Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo*. 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2017.
- SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In: *Trabalho e Educação*, v.13, n. 2, ago./dez., 2004.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de

documentos. In: perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 02, jul./dez., 2005, p.427-446. Disponível em: <http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html>.

SHIROMA, Eneida Oto; CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Didática e Currículo: Impactos dos Organismos Internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. 34ª. *Reunião Anual Anped. Educação e Justiça Social*, Natal, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT0953%20int.pdf>.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, V. 08, n. 14. Dossiê: PNE 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas. Iria Brzezinski (organizadora). Jan-jun. 2016a.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências?. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, DF: Unicef, 1991.