

As políticas neoliberais e o movimento transnacional para a formação de professores no Brasil

10.35819/scientiatec.v11i1.7218

Lucília Regina de Souza Machado¹

Resumo: Referenciais neoliberais transnacionalizados de educação e de formação docente vêm sendo adotados por pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Documentos com orientações para a formação de professores da educação profissional e tecnológica convergentes com tais postulados são disseminados pela comunidade europeia. No Brasil, reações evidenciam a falta de consenso com respeito aos conteúdos dos diagnósticos e proposições neoliberais e também quanto ao próprio processo de transnacionalização de políticas educacionais. Elas produzem importantes repercussões na gestão do trabalho docente e na formação dos professores, reveladoras da existência de interesses contrapostos e de disputas políticas fundamentais. Organismos internacionais comparecem nesse cenário para defender, como a principal linha de intervenção para a solução dos problemas encontrados na educação, a formação docente na perspectiva da pedagogia das competências e da teoria do capital humano. Este artigo identifica documentos importantes para a discussão de tais temas e suas implicações para a gestão educacional democrática, as políticas de valorização docente e a materialização da educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas neoliberais; Organismos transnacionais.

Abstract: Transnationalized neoliberal references for education and teacher formation have been adopted by technical reports and resolutions of the National Education Council. Documents with guidelines for the formation of teachers in professional and technological education that converge with these postulates are disseminated throughout the European community. In Brazil, reactions highlight the lack of consensus regarding the contents of neoliberal diagnoses and propositions and also regarding the process of transnationalization of educational policies itself. They have important repercussions on the management of teaching work and teacher formation, revealing the existence of opposing interests and fundamental political disputes. International organizations appear in this scenario to defend, as the main line of intervention for solving problems encountered in education, teacher formation from the perspective of pedagogy of the competences and human capital theory. This article identifies important documents for the discussion of such themes and their implications for democratic educational management, teacher valorization policies and the materialization of socially referenced quality education.

Keywords: Teacher training; Neoliberal policies; Transnational organizations.

MOVIMENTO TRANSNACIONAL, GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO

Movimento transnacional se refere, simplesmente e em princípio, ao processo de deslocamento ou fluxo pelo qual alguma coisa ultrapassa fronteiras, fazendo-a circular ou ser difundida por territórios nacionais diferentes. Pode envolver algo

¹ IFRS, E-mail: lucilia.machado@poa.ifrs.edu.br

simples e banal, mas também objetos e estruturas mais complexos como indústrias, comércios, religiões, investimentos financeiros, padrões de pensamento etc.

Qualquer que seja, o movimento transnacional envolve entradas e saídas, relacionamentos de diferentes ordens, interesses convergentes ou contraditórios, entrelaçamentos, implicações nem sempre comezinhas e pode levar a constituir, consolidar ou desarrumar determinadas formações regionais.

Tais transações não são um fenômeno recente, mas se intensificaram com o processo de globalização dos mercados, inscrito na evolução do capitalismo e acentuado a partir do século XIX. Portanto, elas acontecem como continuidade, mas a depender da conjunção de circunstâncias e dos resultados podem significar ruptura com o passado.

A globalização não promove somente a interdependência das economias e dos mercados em nível mundial e a derrubada de fronteiras dos estados-nação. Por revolver elementos e configurações econômicas, dentre as quais os fluxos de capitais e de mercadorias, ela alcança a movimentação de pessoas, os sistemas de comunicação e as informações, de forma a tornar seus efeitos alastrados por todas as áreas sociais.

No plano ideológico, os agentes da globalização têm propagado e repetido à exaustão certos axiomas tidos como superiores e invencíveis, tais como as virtudes e a primazia do mercado, da competitividade mundial, do modelo da produção flexível e das chamadas novas tecnologias. O otimismo é esparramado para outras esferas inclusive para escudar a concentração monetária, o poder dos mercados financeiros, os princípios constitutivos e as ações decorrentes da implementação das políticas neoliberais.

Essas últimas cumprem a finalidade de adequar o liberalismo ao contexto da globalização capitalista, reivindicam o encolhimento do Estado em favor da expansão do primado do mercado. Isso significa dar curso às privatizações das empresas estatais, à transferência dos serviços públicos ao setor privado, à abertura da economia à entrada do capital estrangeiro graças às desregulamentações e redução de barreiras ao comércio internacional. Consiste, igualmente, em promover a redução dos encargos e direitos sociais como um todo, a flexibilização das leis trabalhistas, a livre competição em todas as esferas da sociedade e a meritocracia legitimada por controversas avaliações de desempenho.

A educação vem ocupando um espaço central no movimento da transnacionalização faz tempos desde a criação dos modernos sistemas educacionais a partir dos últimos duzentos anos. Com a expansão do mercado capitalista mundial e a consolidação dos estados nacionais, disseminaram-se referenciais educacionais relativamente comuns vindo a configurar a hegemonia de um discurso escolar mundial.

Essa propagação se apoia em argumentos a favor do acolhimento dos exemplos vindos do estrangeiro considerando ser importante se espelhar em experiências educacionais tidas como bem-sucedidas. Com a instituição dos exames internacionais em larga escala de desempenhos estudantis, tomam-se como referência países com melhor performance comparativa nesses certames.

São modelos utilizados para legitimar o conceito de educação de qualidade referenciado no desenvolvimento de competências; a teoria do capital humano segundo a qual os investimentos educacionais levam ao aumento da produtividade e das taxas de crescimento dos países; a crença de que as desigualdades sociais seriam reduzidas com o aumento da escolarização da população e que essa levaria a modernização econômica e política; a confiança de se ter a aquisição de conhecimentos simplesmente pelo acesso a informações de todo o tipo.

Em vista disso, esforços de convencimento são feitos por vias transnacionais para que os países adotem as agendas neoliberais consideradas prioritárias: o paradigma educacional fundado no conceito de competências e empreendedorismo e as orientações destinadas à definição dos objetivos educacionais, dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino-aprendizagem, dos sistemas e padrões de avaliação de desempenho dos alunos, da estrutura dos sistemas de ensino. Dessa maneira, a regulamentação e regulação da formação dos docentes e do trabalho pedagógico acabam também granjeando a atenção das políticas neoliberais transnacionalizadas.

AGENTES DA TRANSNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Organismos internacionais são os primeiros a aparelhar e instrumentalizar esse processo considerando critérios geopolíticos e estratégicos. Segundo Saraiva & Souza (2020, p.129), eles “[...] contribuem para um isomorfismo das políticas de

formação docente ao redor do mundo, que são cada vez mais direcionadas segundo uma cultura de performatividade e de avaliação de resultados.”

Dentre os mais importantes destaca-se o Banco Mundial, instituição financeira internacional sediada nos Estados Unidos da América, irmanada com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA ou AID). Distinguem-se, também, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com atuação técnica e financeira na América Latina e Caribe; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituidora, dentre outros, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e a Comissão Europeia, que embora voltada para os assuntos dos seus estados-membros, realiza parcerias, participa de diálogos e celebra acordos de cooperação com países externos à Europa.

A movimentação desses organismos se apoia e reforça as ações de redes internacionais de peritos, especialistas habilitados e capazes de expor e defender com argumentos a linha a ser adotada, no caso, em matérias de política educacional. Somam-se a ele organizações não governamentais e associações internacionais, subvenionadas ou não pelos organismos acima mencionados.

No campo acadêmico, é indispensável também mencionar espaços e situações em que também ocorrem a circulação e o proselitismo dos conceitos e princípios neoliberais transnacionalizados, tais como seminários e conferências, a mobilidade internacional de professores e estudantes, a difusão de publicações, os convênios de cooperação e o tráfego nas redes eletrônicas de comunicação.

Bruns & Luque (2014) noticiam o diagnóstico do Banco Mundial sobre os problemas educacionais da América Latina e Caribe e as soluções por ele recomendadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. O principal fator limitante do progresso educacional dessa região seria, segundo esse organismo, a baixa qualidade média dos professores, traduzida por fraco domínio do conteúdo acadêmico, práticas ineficazes e má administração do tempo da sala de aula, excessivo apego ao quadro negro, escasso aproveitamento das tecnologias de comunicação e informação e insucessos no trabalho de manter o interesse dos alunos.

Segundo esses autores, divulgadores das proposições do Banco Mundial, para melhorar a qualidade dos docentes, o principal desafio a ser vencido é de

ordem política, mais especificamente a força dos seus sindicatos, numericamente grandes e vigorosos. Outro obstáculo seria o estatuto da autonomia universitária por impossibilitar a imposição de modificações em conteúdos da formação de professores.

Para fazer valer suas propostas de mudanças, o Banco Mundial indica, segundo Bruns & Luque (2014), a adoção de programas de financiamento estimuladores de reformas educacionais, a política de incentivos aos docentes, a responsabilização dos gestores, a monitorização das práticas dos professores em sala de aula por meio de observação direta ou gravação de vídeos, a formação docente focada nos problemas concretos a serem resolvidos pelos professores nas suas aulas, o estabelecimento de padrões nacionais de desempenho baseados em competências a serem demonstradas pelos docentes, a seleção desses com base em testes de competência, dentre outras prescrições.

Como exemplo de adequação a tais normas e a ser seguido, o Banco Mundial elegeu a política do *Marco para la Buena Enseñanza* (CHILE, 2008), adotada por esse país em 2003, e o exame denominado Prueba Inicia, também por ele aprovado para avaliar os estudantes egressos dos cursos de Pedagogía.

Segundo Bruns & Luque (2014), o Banco Mundial estipula, ainda, que os sistemas de ensino devem realizar a indução dessa política mediante o acompanhamento do desenvolvimento dos docentes durante os primeiros cinco anos do exercício do magistério e aconselhar os que forem identificados sem as competências requeridas a deixá-lo.

A política de avaliação docente pelos sistemas de ensino é central nas precrições do Banco Mundial, segundo os autores acima. Trata-se da avaliação regular de cada professor considerando aspectos diversos e com a finalidade de ajustar os comportamentos e as competências segundo o padrão estabelecido.

Com isso, visa-se criar bases de informação a serem utilizadas na gestão da força de trabalho docente, sempre com a justificativa de essa ser a melhor forma de manter os professores responsáveis pela qualidade do ensino. As informações colhidas seriam utilizadas, portanto, para a definição e atribuição dos incentivos individuais de desempenho, das bonificações, da diferenciação salarial e das promoções destinadas aos que se sobressaíssem com desempenhos mais altos. Os que se desviassem dessas instruções deveriam ser responsabilizados e dispensados. Os que tendo desempenho insuficiente, mas com possibilidade de

recuperação para o sistema, deveriam ser encaminhados a programas de formação continuada.

Com tal método, o Banco Mundial, segundo Bruns & Luque (2014), se mostraria interessado na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, mas tal capacitação precisaria ser orientada ao uso de determinadas estratégias de ensino e seus materiais pedagógicos correspondentes. Ela deve servir para resolver as faltas de conhecimentos em relação ao conteúdo das matérias sob a responsabilidade dos professores, ajustar a maneira de ensiná-los adequadamente, ensinar o planejamento das aulas, como usar de forma eficiente o tempo de aula e manter os alunos envolvidos na aprendizagem. Essa capacitação, recomenda o Banco Mundial, conforme se lê em Bruns & Luque (2014), deve ser estar amparada na colaboração de colegas e na observação da prática de uns e dos outros.

Quanto aos diretores de escola, os sistemas de ensino devem estar atentos aos critérios por eles utilizados para fazer a distribuição e a gestão do desempenho dos professores, pois essa tem sido deficiente na América Latina e Caribe, conforme avalia o Banco Mundial. Para sanar esse problema, os diretores precisariam observar os professores em sala de aula, externar-lhes sua avaliação de modo a prescrever-lhes aspectos a serem considerados na sua formação continuada ou, a depender dos casos, apresentar os motivos para demiti-los. Para esse organismo internacional, seria preciso reduzir ou mesmo eliminar a estabilidade dos docentes no emprego e capacitar os pais e alunos a exercerem esse papel de monitoramento e de avaliação dos professores.

Em nota técnica, escrita por Elacqua et al. (2022), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também expõe suas recomendações para o enfrentamento dos fatores adversos à melhoria da qualidade da força de trabalho dos professores na América Latina e Caribe, dando destaque à formação inicial docente (FID). Os autores, com base em levantamentos estatísticos, concluem que:

[...] em comparação com outras carreiras profissionais, estudantes matriculados nos programas da FID são em maior proporção mulheres, pertencentes a povos indígenas, de áreas rurais, de nível socioeconômico médio e médio-baixo e com desempenho acadêmico inferior no ingresso. (ELACQUA et al., 2022, s/p).

Em publicação anterior, obra produzida e validada pelo BID, Elacqua et al. (2018) analisam aspectos históricos latinoamericanos da profissão docente e as políticas públicas da região dedicadas a efetivar ações voltadas à captação,

preparação e seleção dos professores. O diagnóstico realizado os levou a privilegiar a formação docente como solução dos problemas encontrados na educação.

Ou seja, a origem dos malogros educacionais tem nome: a precária formação dos professores. Propõem, assim, com o patrocínio do BID, a elevação dos requisitos de entrada e de regulamentação dos programas de FID como forma de aumentar a qualidade dos professores. E isso em curto prazo e com a adoção de investimentos destinados a ampliar a atratividade da profissão.

Com relação à Unesco, é surpreendente a quantidade de materiais publicados por esse órgão destinados à transnacionalização de diagnósticos e proposições para a educação, em todos seus níveis, e à formação de professores. Na sua biblioteca digital, podem ser encontrados livros e capítulos de livros, documentos de programas e de reuniões, artigos, números de periódicos, materiais de conferências, discursos e mensagens, guias e manuais, informes de missões, materiais jurídicos, em idiomas diferentes e muitos focados em áreas geográficas específicas.

Uma das obras publicadas pela Unesco, ainda com razoável repercussão, mais conhecida como relatório Delors, veio a público em 1996 e foi publicada no Brasil em 1998, sob o auspício do Ministério da Educação (DELORS, 1998). Distinguiram-se, também, em importância documentos sobre a década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005), as recomendações para o ensino e a formação técnica profissional (UNESCO, 2016), a Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016) e sobre a Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017).

Na Declaração de Incheon para a Educação, a Unesco faz enérgicas recomendações no sentido da revisão da formação dos professores, entendendo-os como os principais responsáveis pela qualidade da educação. Considera ser necessário dar mais importância à dimensão técnica e metodológica do ensino, resolver a falta e a distribuição desigual dos professores.

Nessa Declaração, a Unesco deixa bem claro que o eixo do processo de formação docente deve ser a prática, que os fundamentos científicos, teóricos e norteadores da atividade docente devem ser simplificados. Reclama por maior eficiência docente e uma gestão mais eficaz do trabalho dos professores. A Oficina

Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe (Orealc/Unesco)², sediada em Santiago do Chile, cuida de acompanhar e supervisionar as políticas educativas dirigidas aos países da região.

As avaliações em larga escala como as do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) seriam, então, fundamentais, segundo a Unesco, para gerenciar o trabalho docente. A ideia é de que os professores sejam responsabilizados pelos resultados alcançados pelos alunos. Além disso, segundo Saraiva & Souza (2020, p.143),

[...] as avaliações internacionais, tais como o Pisa e outras comparações que se dão no nível transnacional, emergem como uma boa mensuração do investimento dos países em educação e pressionam a formação e profissão docentes para uma cultura de performatividade e de excelência de resultados. O professor empreendedor de si mesmo é o docente desejado e capaz de formar pessoas para o século XXI.

O documento *Education Policy Outlook: Brasil*, com foco em políticas nacionais e subnacionais, da OCDE, publicado pela Fundação Itaú Social, em 2021,

[...] apresenta: uma análise do contexto educacional, os pontos fortes, os desafios e as políticas; uma análise das tendências internacionais; e uma visão das políticas e reformas relativas a temas selecionados que dizem respeito ao Brasil e outros sistemas educacionais. É uma oportunidade de fazer um balanço do progresso e da posição atual do sistema educacional sob a perspectiva da OCDE por meio de uma breve análise comparável e baseada em evidências. (OCDE, 2021, p.2).

Nesse balanço, consta a avaliação positiva da OCDE dos esforços brasileiros para fazer valer suas orientações a respeito dos “[...] padrões profissionais para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio alinhados com a BNCC” – Base Nacional Comum Curricular (OCDE, 2021, p.24). Maués (2011, p.84) a analisar a política da OCDE para a educação e a formação docente e perguntar se essa levaria a uma nova regulação educacional, conclui que:

Essa Agenda tem se colocado como um tipo de regulação transnacional e tem levado os governos dos países periféricos a procurarem segui-la, visando obter os favorecimentos de empréstimos e assessorias que esse organismo pode propiciar, desde que seguidas as condicionalidades impostas, no caso específico, traduzidas em regulações de políticas.

² <https://es.unesco.org/BLOG-OREALC-UNESCO-Santiago>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA AGENDA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA E DA COMISSÃO EUROPEIA

O efeito da contaminação de conceitos, providências e políticas educacionais adotados pela comunidade europeia não podem ser desconsiderados na presente análise, pois há intercâmbios, acordos de cooperação e parcerias entre instituições desse agrupamento de países e outros externos a ele.

Para o âmbito específico dos sistemas educativos na Europa, foi criada a Rede Eurydice³ dedicada a apoiá-los, com informação, em suas políticas de educação e formação. Vale mencionar, também, a criação, em 1975, do Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, um fórum destinado ao compartilhamento e debate de experiências na perspectiva da cooperação europeia, passando a integrar, igualmente, a agenda política dessa comunidade de países, conforme se apresenta:

Apoia a promoção, desenvolvimento e implementação da política da União no campo do ensino e formação profissionais (EFP) assim como políticas de qualificações e competências ao trabalhar em conjunto com a Comissão, Estados-Membros e parceiros sociais. Para o efeito, promove e dissemina conhecimento, fornece elementos de prova e presta serviços com vista à elaboração de políticas, inclusive conclusões baseadas em investigação, e facilita a partilha de conhecimentos entre a União Europeia e os intervenientes nacionais.⁴

Para o presente artigo, é importante resgatar algumas das deliberações integrantes da agenda política, desses organismos do continente europeu, para a formação de professores da educação profissional e tecnológica, mesmo que neste momento seja dispensada a análise pormenorizada dos seus efeitos internos e reflexos para além de suas fronteiras.

Têm-se, assim, comunicados, declarações, resoluções, conclusões, recomendações e planos de ação dos atores Conselho da União Europeia, Comissão Europeia e Parlamento Europeu, que, independentemente de sua materialização concreta na realidade dos países membros dessa comunidade, revelam intencionalidades e prioridades a serem consideradas neste artigo.

Chamar a atenção para dar as necessidades de aprendizagem dos professores em todas as formas de formação profissional foi o motivo pelo qual

³ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/?etrans=pt>

⁴ <https://www.cedefop.europa.eu/pt/about-cedefop/who-we-are>

surgiu a Declaração de Copenhagem em 2002⁵. Dois anos após, em 2004, o Comunicado de Maastricht⁶ enfatizou o desenvolvimento de competências como o eixo central da promoção contínua de professores da educação profissional.

Em 2006, o Comunicado de Helsinque⁷ enfatizou a necessidade de se ter professores altamente qualificados na educação profissional e, para tanto, reafirmou a formação como meio fundamental para o desenvolvimento profissional deles e a melhoria da atratividade e da qualidade dessa modalidade educacional.

Em 2008, o Comunicado de Bordéus⁸ assinalou a necessidade do aumento do investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação profissional, incluindo, não somente os professores, mas também os tutores e orientadores. Trouxe, ainda, a necessidade de dar atenção à mobilidade dos professores de um sistema para outro e de um país para outro, naturalmente no âmbito da comunidade europeia.

O paradigma das competências foi novamente ressaltado e enfatizado pelo Comunicado de Bruges⁹ (2010) para argumentar que a necessidade da melhoria da formação inicial e continuada dos professores da educação profissional precisaria considerar a realidade da crescente heterogeneidade dos alunos e a imprescindibilidade do uso dos novos métodos de aprendizagem e das novas tecnologias.

No ano seguinte, 2011, o Parlamento Europeu aprovou uma resolução sobre a cooperação europeia em ensino e formação profissional para apoiar a estratégia Europa 2020 destinada a assegurar a recuperação econômica dos países-membros por meio de reformas voltadas ao seu crescimento e à criação de empregos. Nesse sentido, seria necessário oferecer melhores oportunidades de formação para os professores e o estabelecimento das bases para parcerias de aprendizagem tendo em vista alçar a elevação da eficácia da formação profissional.

Em 2015, a Comissão Europeia, por meio das Conclusões de Riga¹⁰, exige a adoção de abordagens sistemáticas e mais oportunidades aos professores de educação profissional de desenvolvimento profissional contínuo por meio do investimento em suas habilidades digitais e em métodos de ensino inovadores.

⁵ https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf

⁶ https://www.cedefop.europa.eu/files/communique_maastricht_priorities_vet.pdf

⁷ https://www.cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf

⁸ https://www.cedefop.europa.eu/files/3972-att1-1-The_Bordeaux_Communique.pdf

⁹ <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communique.pdf>

¹⁰ <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-ministers-endorse-riga-conclusions-vet>

Em 2018, o Conselho da União Europeia reafirmou a necessidade da adoção pelos países-membros do Quadro Europeu para a Qualidade e a Eficácia da Aprendizagem¹¹, instituído pela Comissão Europeia no ano anterior, convenção que passou a ser integrada à Nova Agenda de Competências para a Europa¹² lançada em junho de 2016. Foram estabelecidos quatorze critérios a serem utilizados pelos programas de aprendizagem sob a justificativa de favorecer a empregabilidade dos aprendizes, de tornar a força de trabalho altamente qualificada e capaz de dar resposta às necessidades do mercado de trabalho. Igualmente, é nesse sentido que a formação dos professores e formadores deveria ser desenvolvida.

2020 foi um ano prolífero em liberação pelo Conselho e Comissão da União Europeia de documentos sobre formação de professores para a formação profissional. Em Novas Conclusões Sobre Professores e Formadores Europeus para o Futuro¹³, reafirmam serem os professores de todos os níveis e tipos de educação e formação uma força motriz indispensável para a educação e durante a crise da Covid-19. Na Recomendação sobre Educação e Formação Profissional (EFP) para a Competitividade Sustentável, Justiça Social e Resiliência¹⁴, o Conselho da União Europeia apela por mais investimento nas aptidões e competências dos professores.

Na sua Declaração de Osnabrück sobre educação técnica¹⁵, também de 2020, esse Conselho destaca a necessidade de capacitar o pessoal da educação e formação profissional para serem aprendizes proativos ao longo da vida num contexto de requisitos tecnológicos e de habilidades que mudam rapidamente.

No Plano de Ação para a Educação Digital 2021-27, de 2020¹⁶, a Comissão Europeia aborda algumas lições aprendidas com a pandemia de COVID-19, estabelece princípios orientadores para a adequação dos sistemas de educação e formação à era digital e reafirma a necessidade do pessoal de receber capacitação em habilidades próprias para uso na educação digital.

Assim, a agenda europeia de competências para uma competitividade sustentável, justiça social e resiliência vê o papel dos professores e formadores da educação profissional com papel de destaque no desenvolvimento de competências,

¹¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0502(01))

¹² <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=fr>

¹³ https://www.sec-geral.mec.pt/sites/default/files/celex_52020xg060902_pt_txt.pdf

¹⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM%3A2020%3A275%3AFIN>

¹⁵ https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

¹⁶ <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-pt>

especialmente as digitais e as verdes (referentes à sustentabilidade ambiental) a partir da aprendizagem ao longo da vida e da perspectiva de alinhamento com as demandas do mercado de trabalho.

Na Resolução sobre um Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia na Educação e Formação rumo ao Espaço Educativo Europeu e Mais Além (2021-30)¹⁷, a Comissão Europeia define, em 2021, como sua prioridade a estratégia de número três, relativa ao reforço das competências e da motivação na profissão do educador.

Em 2022, essa Comissão emite a Proposta para uma Recomendação do Conselho sobre vias para o sucesso escolar¹⁸. Nela, se destaca o papel da educação e formação profissional, dos seus professores e formadores, na prevenção do abandono precoce da educação e da formação e apresenta recomendações políticas aos estados-membros sobre como atingir os parâmetros de referência até 2030 delineado na Resolução do Conselho, de 2021.

Nesse mesmo ano de 2022, a Comissão Europeia anuncia a proposta de recomendação a ser adotada pelo Conselho sobre a melhoria das competências digitais na educação e formação profissional mediante o desenvolvimento profissional para a qualificação dos professores, o conhecimento pedagógico e dos conteúdos específicos, inclusive sobre informática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), considerada lei suprema e referência para as demais normas jurídicas brasileiras e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) trouxeram esperanças prospectivas de avanços democráticos e de alargamento dos direitos sociais, dentre eles a valorização dos profissionais do magistério traduzida por oportunidades de formação inicial e continuada, planos de carreira, remuneração e condições de trabalho condignos.

Contudo, nos seus dois mandatos consecutivos (1995-2003), o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) acelerou a implementação das políticas neoliberais no país, discretamente antes adotadas pelo governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Isso foi feito por meio das reformas econômica, administrativa

¹⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>

¹⁸ <https://www.consilium.europa.eu/media/60390/st14981-en22.pdf>

e da previdência, das privatizações, da abertura ao capital estrangeiro e da rejeição à adoção de medidas protecionistas da produção nacional.

A linha adotada pelo governo FHC visou a implementação de programas de ajuste estrutural voltados à obtenção do equilíbrio orçamentário, redução dos gastos públicos, abertura comercial, redução das tarifas de importação, eliminação das barreiras não-tarifárias, desregulamentações e eliminação dos instrumentos de intervenção do estado, incluindo as privatizações das empresas e dos serviços públicos.

No campo da educação, esse governo adotou um conjunto de políticas sob a orientação do Banco Mundial, dentre as quais incluíram-se propostas curriculares centralizadas e padronizadas (Parâmetros Curriculares Nacionais), pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação orientados à primazia da formação prática (inclusive a dos professores), a criação de mecanismos de regulação das políticas adotadas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, de 2003 a 2016, cresceram as pressões dos agentes transnacionais pela adoção dos conceitos e referenciais neoliberais de formação dos professores. Chegaram a termo as aprovações de duas novas diretrizes curriculares para a formação docente: a Resolução CNE/CP n. 1, de 2006, com foco na graduação em Pedagogia, e a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, destinada à regulamentação das licenciaturas, dos cursos de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura e para a formação continuada de professores.

Essa última, a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, contou com uma ampla e concorrida discussão, da qual participaram instituições de ensino superior e entidades nacionais. Nela prevaleceu, enfim, a perspectiva da necessidade da sólida formação teórica docente em oposição às concepções de cunho técnico ou instrumental, neotecnicistas e neoliberais. Porém, devido ao Golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder, sua implementação foi protelada.

Na sequência, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, de 2019, contendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dessa última integraram as chamadas competências profissionais docentes, entendidas como necessárias para

colocar em prática as dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes¹⁹.

Em 2020, foi, então, aprovada a Resolução CNE/CP n.1, de 2020, e a BNC-Formação Continuada. No ano seguinte, deu-se a aprovação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, claramente inspirada na visão do mundo corporativo empresarial. Em 2022, foi a vez da aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

O movimento transnacional das políticas neoliberais encontrou campo fértil, nos contextos dos governos Temer e Bolsonaro, para avançar sua influência sobre a educação brasileira, a começar pela configuração do Conselho Nacional de Educação (CNE), marcada pela forte presença dos representantes do campo empresarial. Nessa direção atuaram também os lobbies de fundações, institutos e entidades privadas, interessadas no controle ideológico e do mercado educacional brasileiro. Com igual propósito, ocorreu a interferência desses grupos na composição do Fórum Nacional da Educação – FNE.

O processo de transnacionalização educacional e suas repercussões na formação docente vem se dando, portanto, por meio da formulação de normas jurídicas, diretrizes políticas, controle de instituições, adoção de modelos e de ações desenvolvidas com a finalidade de impor regulamentações e operar as consequentes regulações por meio do acompanhamento, supervisão, controle e avaliação de desempenhos. Orienta-se pela chamada Pedagogia das Competências, pelo proselitismo a favor das parcerias público-privadas, pela lógica empresarial e padrões de qualidade cobrados pelas avaliações nacionais e internacionais de desempenho, em conformidade com as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais.

Como reações a tais políticas, foram criados o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP n. 2, de 2019, e a de n. 1, de 2020, o movimento pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n. 2,

¹⁹ Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2, de 2017) que passou a ter papel central na implementação da agenda global dos organismos internacionais e no controle do conhecimento escolar. Em 2018, pela Resolução CNE/CP n. 4, de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

de 2015. Registra-se, também, o amplo movimento de crítica à Reforma do Ensino Médio e suas implicações com respeito ao aprofundamento da dualidade da educação brasileira e à atividade docente.

É importante considerar como os processos de transnacionalização das políticas neoliberais e as reações que se produzem internamente aos países evidenciam a necessidade de se ir além das histórias nacionais da educação, uma vez que a perspectiva global sempre esteve presente no desenvolvimento da educação dos diversos países forjando relações de interdependência diversas.

Contudo, cabe indagar, refletir e avançar os entendimentos sobre como esses relacionamentos, discursos e práticas podem adquirir uma dinâmica não subserviente a modelos normativos e padronizadores. Quais palavras utilizadas para descrever, normatizar e comparar temas e proposições educacionais têm legitimidade universal? Como explicar as práticas voltadas a impor a diferentes países isomorfismos em estruturas, instituições e discursos educacionais?

A hegemonia de determinados sistemas educacionais tem sido questionada por movimentos decolonizadores em busca da afirmação de outras epistemologias e ontologias. Ou seja, se há convergências e entrelaçamentos, há igualmente divergências quanto a postulados, os quais não podem servir à persistência das desigualdades e à ampliação do fosso entre os países desenvolvidos e os países pobres.

Para além do reconhecimento da autonomia das jurisdições nacionais, é importante considerar que as prescrições transnacionalizadas vão ao encontro de países com históricos e culturas diferentes, que não possuem idêntico nível de desenvolvimento, nem os mesmos padrões de organização do trabalho.

Os processos históricos nacionais são complexos e têm certa independência, sistemas políticos com configurações particulares, valores e tradições próprios. Logo, compreende-se a existência de conflitos e disputas no campo político-pedagógico e da formação de professores.

Preparar os docentes para o desenvolvimento da sua autonomia e criticidade tendo por lastro uma sólida formação teórica ainda é a melhor forma de habilitá-los a lidar com sagacidade na chamada nova economia mundial. O paradigma das competências e da avaliação como controle tendo em vista a regulação do trabalho docente na perspectiva pragmática já mostrou suas contradições com a gestão

educacional democrática, a valorização do profissional e a educação de qualidade socialmente referenciada.

O interesse público, a soberania nacional e a educação emancipatória são as referências fundamentais que devem presidir as políticas de formação docente, pois legitimam o professor como produtor de conhecimentos e abrem espaços para a educação reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 mar. 2024.

BRUNS, Caribe Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington D.C: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024

CHILE. Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Enseñanza, 2008**. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

ELACQUA, Gregory *et al.* **Profesión: Profesor en América Latina**; Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Washington, D.C.: Banco Interamericano de Educación. División de Educación. Dezembro, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo-0>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ELACQUA, Gregory *et al.* **Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?**: Tendências e desafios no perfil do futuro docente. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Educação. División de Educación. Dezembro, 2022. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/quem-estuda-pedagogia-na-america->

latina-e-no-caribe-tendencias-e-desafios-no-perfil-do-futuro. Acesso em: 24 mar. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brasil**, com foco em políticas nacionais e subnacionais. Fundação Itaú Social, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP)**, Paris, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem**, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 24 mar. 2024.