

Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO

 Lucas de Paula Rodrigues¹,  Vânia de Fátima Matias de Souza²

^{1, 2} Universidade Estadual de Maringá - UEM. Departamento de teoria e prática da Educação (DTP). Avenida Colombo, 5790, Zona 7. Maringá - PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: lucasdepaularodrigues@hotmail.com

RESUMO. O objetivo do presente estudo foi investigar as implicações da expansão do neoliberalismo na reforma do aparelho do estado e suas relações com a formação Inicial Docente. Sustentou-se na pesquisa bibliográfica com análise documental. Para as relações com o campo da formação inicial docente resgatou-se as conferências de Dakar e Incheon. As análises indicam que a reforma do estado, fomentadas pelos organismos internacionais, influenciam na dinâmica das instituições educacionais e na formação docente por meio da instauração dos pilares da administração gerencial no campo educacional, haja vista que observa-se nas conferências mundiais de educação, um consenso quanto à formação docente e os pressupostos elegidos como objetivos estruturais e conjunturais para a própria sociedade. As indicações implícitas trazidas nestes documentos evidenciam a necessidade de processos avaliativos, internos e externos alicerçados aos conceitos de eficiência, competitividade e produtividade estabelecendo relação entre fiscalização, controle e regulação do atual cenário educacional.

Palavras-chave: formação docente, políticas educacionais, reforma do estado.

Implications of the neoliberalism expansion process in the initial teaching formation: an analysis from UNESCO documents

ABSTRACT. The aim of the present study was to investigate the implications of the expansion of neoliberalism in the reform of the state apparatus and its relationship with the Initial Teacher education. It was supported by bibliographic research with documentary analysis. For the lessons in the field of initial teacher training, Dakar and Incheon conferences were rescued. The analyzes indicate that the reform of the state, fostered by international organizations, influences the dynamics of educational institutions and teacher training through the establishment of the pillars of managerial administration in the educational field, given that it is observed in world education conferences, a consensus on teacher training and the assumptions chosen as structural and cyclical objectives for society itself. The implicit indications in these documents show the need for internal and external evaluation processes based on the concepts of efficiency, competitiveness and productivity, establishing a relationship between inspection, control and regulation of the current educational scenario.

Keywords: teacher education, educational policies, state reform.

Implicaciones del proceso de expansión del neoliberalismo en la formación docente inicial: análisis de los documentos de la UNESCO

RESUMEN. El objetivo del presente estudio fue investigar las implicaciones de la expansión del neoliberalismo en la reforma del aparato estatal y su relación con la formación inicial del profesorado. Se apoyó en una investigación bibliográfica con análisis documental. Para las lecciones en el campo de la formación inicial del profesorado, se rescataron las conferencias de Dakar e Incheon. Los análisis indican que la reforma del Estado, impulsada por organismos internacionales, incide en la dinámica de las instituciones educativas y la formación docente a través del establecimiento de los pilares de la administración gerencial en el ámbito educativo, dado que se observa en las conferencias mundiales de educación, un consenso sobre la formación del profesorado y los supuestos elegidos como objetivos estructurales y cíclicos de la propia sociedad. Las indicaciones implícitas en estos documentos muestran la necesidad de procesos de evaluación internos y externos basados en los conceptos de eficiencia, competitividad y productividad, estableciendo una relación entre fiscalización, control y regulación del escenario educativo actual.

Palabras clave: formación del profesorado, políticas educativas, reforma del estado.

Introdução

Ao compreender que o neoliberalismo é uma teoria político-econômica, advinda da Europa e da América do Norte logo após a Segunda Guerra Mundial, e que pauta-se na capacidade empreendedora e individual, e no direito à propriedade privada para o bem-estar humano (Harvey, 2008) reconhecemos o fato de que a ascensão e implementação desses ideários surgem de forma globalizada como uma resposta de oposição às políticas advindas do estado intervencionista e de bem estar social. Segundo Moraes (2001), o pensamento neoliberal pós-guerra teve fortes influências da escola Austríaca, na figura de Friedrich August Von Hayek, principalmente com o livro “O caminho da servidão”, da escola de Chicago com Milton Friedman, e pela escola de Virgínia ou *public choice* conduzida por James M. Buchanan.

A Escola Austríaca reconhecia os princípios da propriedade privada, economia de mercado, da concorrência e do mercado competitivo (Hayek, 2017). A escola de Chicago por sua vez, defendia uma sociedade na qual o papel do governo fosse limitado, evidenciando-se apenas a função protetiva territorial, preservando a lei e a ordem, promovendo o mercado competitivo e reforçando os contratos privados (Friedman, 1977). Por fim, a escola de Virgínia sustentava como característica principal a análise do indivíduo político e social, por meio dos métodos econômicos, em que as ações políticas deveriam ser tomadas por decisões que iriam ao encontro de seus interesses pessoais, elevando ao máximo sua importância como agente social, valorizando a troca voluntária entre pessoas, e restringindo as ações fiscais e monetárias do governo (Dias, 2009).

A expansão das políticas neoliberais ocorreu junto aos países subdesenvolvidos no início dos anos de 1990, acarretando no surgimento de interferências externas em relação à educação mundial, em especial sobre os países da América Latina. Essas interferências no campo educacional, em especial, na formação inicial docente, decorre da subjetividade necessária de se implementar uma nova estrutura de um pensamento na sociedade, e para tanto educar o sujeito fazia-se necessário emoldurar os processos da conjuntura posta sociedade neoliberal e de trabalho flexível de modo que as mudanças fossem paulatinas e gradativamente estabelecidas. Os espaços educacionais passam a assumir a responsabilidade de desenvolver novas práticas de gestão e organização, além de novos processos metodológicos, formativos e avaliativos, a fim de preencher a demanda de mão de obra para o mercado de trabalho, mantendo e fortalecendo as relações entre Estado e o Capital (Shiroma & Evangelista, 2014).

As políticas de expansão do neoliberalismo, aliadas às interferências dos organismos internacionais, à globalização e a crise do estado brasileiro, culminaram no início dos anos de 1990 na reforma do aparelho do estado, que teve como característica primordial a substituição do estado de bem estar social, baseado na teoria Keynesiana, para o chamado estado mínimo, fundamentado nos pressupostos neoliberais (Carvalho, 2009).

Como consequência das novas conjunturas políticas estabelecidas, o cenário educacional passou a adotar ações estruturais gestadas e administradas pela inserção de novos modelos de políticas educacionais, adequando os modelos formativos às necessidades mercadológicas e aos conceitos hegemônicos e intelectuais. Sendo assim, o Estado integral passa a propagar coerção (sociedade política) e consenso (sociedade civil) em uma relação dialética, de unidade e distinção, precisando para isso que as políticas de formação inicial docente se transformassem, de modo que esses pressupostos fossem incluídos nos discursos e configurações conceituais, para a implementação dessa nova égide de modelo de sociedade. (Jacomini, 2020),

Nesse cenário, os organismos internacionais e multilaterais, sobretudo a Unesco e suas agências parceiras (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a OCDE), começam a assumir a centralidade das ações a serem delineadas pelos países. Essas influências ocorrem a partir de sua relação com os setores políticos e administrativos que regem a gestão educacional. Ou seja, por meio de parcerias com os ministérios, secretarias de educação e outras esferas ou instâncias administrativas, passam a estar à frente das políticas públicas educacionais mundiais (Silva Moreira, 2015).

No entanto, há que se ressaltar que tais interferências externas, nas ações estruturais das políticas educacionais, foram direcionadas com foco na padronização das conjunturas políticas globais, entretanto, o foco junto aos países subdesenvolvidos decorreu de forma enfática, sendo estas assimiladas em maior ou menor proporção por cada ente federado, dependendo de sua agenda política e das mobilizações dos movimentos sociais entre outros fatores (Oliveira, 2005).

A partir dessas reflexões e conhecimentos, o presente estudo tem como objetivo investigar as implicações da expansão do neoliberalismo na reforma do aparelho do estado e suas relações para a educação e formação humana, com um foco nos olhares dados à formação inicial docente, a partir das conferências internacionais de educação de Dakar e Incheon. Para tanto adotou-se a pesquisa bibliográfica com análise documental, as categorias de análise pautaram-se nas relações da reforma do aparelho do estado ocorrida nos anos de

1990, na sua relação com a conjuntura da administração gerencial, tendo como foco a educação e os processos da formação inicial docente.

Utilizou-se como marco inicial a década de 1990, pelo entendimento de que o advento da mundialização e a expansão do capital ocorreram, enfaticamente, a partir desse período, provocando o gerenciamento de ações que culminaram nas transformações do aparelho do Estado, em especial, na área da educação, que passou a produzir uma inflexão significativa na sua discussão acerca das relações entre qualificação, formação geral e formação profissional em função das mudanças que ocorreram no campo econômico, político e educacional.

Desse modo, será realizada, primeiramente, uma análise das mudanças sociais ocasionadas a partir da expansão do neoliberalismo, da reforma do aparelho do estado e da administração gerencial, ambos ocorridos a partir dos anos de 1990. Na sequência traremos à cena as discussões acerca da formação inicial docente, analisando a associação das declarações de Dakar e Incheon com as políticas para a formação inicial docente brasileira.

A reforma do Estado e a administração gerencial

Servindo de resposta à crise do capital, às políticas neoliberais tiveram sua origem no início dos anos de 1970. Porém, foi somente na década de 1980 e 1990 que ocorreram sua mundialização e polarização. Paralelamente a esse processo, houve uma intensificação das transformações no processo produtivo, por intermédio dos avanços tecnológicos e dos meios de produção e acumulação flexível, destacando-se a superação dos meios de produção taylorista/fordista pelo modelo Toyotista.

Essa nova conjuntura dos meios de trabalho, baseados na flexibilização e descentralização dos meios de produção, contra o estado de bem estar social, surgiu a fim de servir como base à sociedade neoliberal. Os ajustes e políticas neoliberais redefiniram e ampliaram os espaços privados em detrimento da esfera pública, não apenas no setor produtivo, como também no campo dos direitos sociais resultantes das lutas dos trabalhadores. Nesse delineamento, a educação começa a se modificar, com o objetivo de formar o indivíduo para responder às demandas de uma sociedade neoliberal e de produção flexível, na qual as instituições educacionais assumem o papel de desenvolver novas técnicas de gestão, organização, metodologia, e avaliação, que preencham as demandas do mercado de trabalho, fortalecendo assim a ordem social vigente.

A partir da segunda metade do século XX, com os processos de mundialização e globalização financeira e com o objetivo de manter e fortalecer a ordem social estabelecida, começam a ocorrer influências dos Organismos Internacionais e Multilaterais nas políticas públicas educacionais dos países, principalmente dos países em desenvolvimento. Organismos esses, liderados pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo como parceiras o Banco Mundial, a OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras instituições.

No final da década de 1980 e início de 1990, potencializados pelas ações dos organismos internacionais e multilaterais, os países em desenvolvimento, no qual o Brasil está incluindo, começaram a implantar políticas neoliberais de reforma do estado, gerando alterações nas intervenções estatais, refletindo assim nas políticas públicas educacionais (Dourado, 2002). No entanto, ainda na década de 1990, as reformas inicialmente defendidas pelos neoliberais ortodoxos, de um estado mínimo, provaram não ser a solução para o crescimento dos países (Bresser Pereira, 1998).

É nesse sentido, que ocorre uma segunda fase da reforma do Estado, passando agora para um Estado social-liberal com uma administração pública gerencial. Segundo Bresser Pereira (1998) a reforma do estado realizada na década de 1990, que levou ao um Estado social-liberal, foi estruturada a partir de quatro componentes ou processo básicos. O primeiro se resume em delimitar as funções do Estado, e, por meio dos processos de privatização, publicização e terceirização, diminuir o seu tamanho. O segundo foi a redução do grau de interferência do Estado, dado por meio de programas de desregulação estatal. Os dois últimos foram o aumento da governança e da governabilidade do estado, buscando o aumento da capacidade estatal de tornar efetiva as decisões dos governos, e a possibilidade de ampliar a legitimidade e o poder dos governos.

Para atender a reforma do estado, surge como modelo de administração pública o modelo gerencial, esse padrão de administração manifesta-se com uma ideologia caracterizada, primordialmente, pela utilização das premissas do setor privado no setor público. Segundo (Newman & Clarke, 2012, p. 358) “... mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados, era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos”.

Em linhas gerais, a administração pública gerencialista se define, primeiramente, por uma administração descentralizada, no qual há a divisão de responsabilidades entre os entes

federais, estaduais, municipais e os próprios cidadãos. Há também, o estímulo a organizações mais flexíveis, e na busca por solucionar os problemas do setor público fora do setor público, por meio da terceirização, e de parcerias público privadas. Do mesmo modo, a partir da administração gerencialista, surge a valorização do trabalho voluntário, bem como do terceiro setor, que engloba instituições que caracterizam-se como não governamental e não empresarial, e que tendem a ter grande participação da sociedade civil e na promoção de políticas sociais. Ainda, se caracterizam por estimular a utilização de provas e avaliações, a fim de avaliar os trabalhos prestados pelos diversos setores públicos, e como já citado anteriormente, apoia os serviços públicos por conceitos e características do mercado e da iniciativa privada (Carvalho, 2009).

A reforma do Estado e a administração gerencial passam então a gerir e influenciar a gestão educacional, e as políticas públicas educacionais brasileiras, tendo como perspectiva a necessidade de efetivar e implementar os pressupostos desse novo ideário de sociedade. A primeira característica é o processo de descentralização da educação e da formação, que amparado no modelo gerencial, caracteriza-se pela divisão das responsabilidades educacionais, conforme a divisão dos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior), tendo na maioria das vezes como dever dos municípios, estados, e da federação, o financiamento, fornecimento, e gestão dos níveis de modalidades educacionais de acordo com os requisitos legais.

Outra particularidade, são as parcerias público privado por meio do terceiro setor, nos últimos anos, por exemplo, observa-se um grande número de empresas privadas que por meio de suas fundações voltaram olhares e ações para a educação, como é o caso do “Todos pela educação” (fundação mantida por diversas empresas), “Fundação Lemann” “Fundação Roberto Marinho” “Instituto Ayrton Senna” “Fundação Maria Cecília Souto Vidigal” entre outras fundações. Instituições privadas que por meio de licitações públicas desenvolvem ações na área da educação.

Outra forma de fomentar a parceria público-privado, de acordo com a administração gerencial, ocorre por meio da terceirização e pela busca de solucionar os problemas do setor público fora do setor público, que podemos tomar como exemplo o “programa future-se” proposto pelo Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal Brasileiro, que tem como objetivo a diversificação do financiamento para as Instituições de Ensino Superior (IES), estimulando o financiamento privado das IES públicas (Future-se, 2019). Um programa que

por mais que diz ter como objetivo a inovação das Universidades, tem em suas entrelinhas uma proposta de privatização das universidades estaduais e federais (Sobrinho, 2019).

Por fim, sobre o modelo gerencial, há que se destacar as avaliações e fiscalização que esse modelo prega sobre o desempenho das diversas instituições públicas. Com relação à educação nos últimos anos, verifica-se uma enorme quantidade de avaliações nos diferentes níveis educacionais. Na educação básica temos a “Prova Brasil” aplicada aos alunos de quinto e nono ano do ensino fundamental, a “Prova pisa” avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aos alunos com faixa etária de 15 anos, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame responsável por avaliar os alunos do ensino médio, servindo também como porta de entrada para Instituições de Ensino Superior Público e como programa de financiamento de bolsas em Instituições Privadas.

No ensino superior existe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), responsável por avaliar as Instituições de Ensino Superior, compreendendo a Avaliação das Instituições, Avaliação de Curso e Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluinte, essa última composta principalmente pelo (ENADE) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Brito, 2008). As avaliações externas buscam, apoiado nos conceitos de eficiência, competitividade e produtividade neoliberal, fiscalizar, controlar e regular o cenário educacional, influenciando principalmente a atuação dos professores e diretores, que perdem a autonomia e precisam direcionar suas disciplinas a essas avaliações (Oliveira, 2017).

Este cenário denota uma política de gestão educacional gerida pelos pressupostos da administração gerencial e da reforma do aparelho do estado, enfatizando primordialmente os aspectos relacionados à descentralização da educação, as parcerias público privado na educação, por meio de terceirização, publicização e privatização, e a avaliações externas educacionais.

Olhares para a formação docente a partir das conferências de Dakar e Incheon

A partir da segunda metade do século XX, com os processos de mundialização e globalização financeira, com a substituição do estado de bem estar social a um estado baseado nos pressupostos neoliberais e de gestão gerencial, e a fim de manter a ordem social estabelecida, começam a ocorrer influências dos Organismos Internacionais e Multilaterais nas políticas públicas educacionais dos países, principalmente dos subdesenvolvidos.

Influências essas que não podem ser consideradas como ações diretas e lineares, mas que podem ocorrer em maior ou menor proporção levando em consideração diversos fatores sociais, econômicos e políticos de cada país (Campos, 2013).

Esses organismos são liderados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que têm a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) como uma de suas parceiras. A UNESCO foi criada em 16 de Novembro de 1945, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros (UNESCO, 2019). Nesse sentido, focaremos em analisar os olhares da UNESCO para a Formação Inicial Docente, e para os professores do século XXI, utilizando como fonte os documentos educacionais elaborados a partir dos fóruns mundiais de educação, realizados em Dakar e Incheon, nos anos de 2000 e 2015 respectivamente.

O fórum mundial de Dakar ocorreu de 26 a 28 de abril de 2000, na cidade de Dakar no Senegal, e resultou no documento emitido pela UNESCO que é intitulado “Educação para todos: O compromisso de Dakar”. Dessa forma, compreenderemos os olhares desse documento para a formação de professores. O marco de ação do Fórum de Dakar como o próprio documento aponta,

... é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de educação para todos sejam alcançadas e mantidas. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (Dakar, 2000, p. 8).

Nesse sentido o documento deixa perpassar a ideia de que a melhor forma dos países alcançarem a metas e objetivos da qualidade educacional são por meio de parcerias com a iniciativa privada, bem como a utilização de financiamentos advindos de instituições e agências internacionais e regionais, como é caso do Banco Mundial e o Banco Regional de Desenvolvimento. Com foco nos professores e na formação docente, o documento traz que os países precisam criar formas inovadoras para identificar, atrair e capacitar bons profissionais, professores esses que passam a ter uma nova função:

Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos (Dakar, 2000, p. 25).

Nota-se de forma categórica que as premissas que norteiam os documentos da UNESCO, quando o assunto são os professores e a formação desses, passam pela defesa do ensino pela e para a tecnologia, baseando-se a formação, primordialmente, na forma de aplicar e não no conteúdo a ser aplicado. Passa-se a defesa de uma formação que atenda e seja submissa às demandas da economia vigente, sendo que tais considerações já tinham sido adotadas dois anos antes, no relatório desenvolvido pela UNESCO denominado relatório Delors. As universidades de acordo com Delors (1998) devem ser exemplos de inovação, utilizando métodos a fim de atingir novos grupos de estudantes, considerando competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais, dando prioridade a novas perspectivas de aprendizagem. Essa formação inicial docente necessita fazer que os futuros professores tenham capacidades profissionais, agregando ao mais alto nível, o saber e o saber fazer, onde os conteúdos necessitam ser regularmente adaptados às necessidades da economia.

O relatório de Dakar também apresenta os conceitos de avaliações educacionais, nos quais os países precisam se comprometer em, “...implementar sistemas de avaliação do desempenho dos docentes e de mensuração de qualidade e dos níveis de êxito na profissão, com base em padrões básicos em consenso com as associações de professores e as organizações sociais...” (Dakar, 2000, p. 35).

Essa concepção de avaliação do desempenho e da qualidade dos professores são amparadas e seguem os mesmos pressupostos dos conceitos de avaliação advindos da reforma do estado e da administração gerencial. Os conceitos de avaliação advinda do documento “Educação para todos: O compromisso de Dakar” pauta-se nas políticas de responsabilização, onde tais avaliações são realizadas com o objetivo de responsabilizar os dirigentes escolares, bem como a escola pelos resultados dos alunos, desconsiderando diversos fatores que norteiam os processos educativos (Brooke, 2006).

O último e mais atual fórum mundial de educação ocorreu no ano de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul. O fórum de Incheon, comumente conhecido, foi organizado pela UNESCO, em parceria com outros organismos internacionais e multilaterais, entre eles o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a ONU Mulheres. Esse fórum teve como resultado o documento “Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade e à Educação ao Longo da Vida para Todos”, que tem como objetivo estabelecer uma nova visão para a educação mundial para os próximos 15

anos, por meio da implementação de uma nova “agenda” para a educação dos países, em especial os subdesenvolvidos (Incheon, 2015).

Em linhas gerais, a Declaração de Incheon apresenta contradições relacionadas aos professores e a formação docente, já que em certos trechos há um discurso de valorização do professor, mostrando-se um respeito sobre a profissão, como é observado na estratégia 74, que se resume em:

Desenvolver estratégias sensíveis a gênero para atrair melhores e mais motivados candidatos à docência e garantir que eles sejam alocados onde são mais necessários. Isso inclui medidas políticas e legislativas para tornar a profissão docente atraente para atuais e futuros funcionários, por meio de melhores condições de trabalho, da garantia de benefícios de seguridade social e da garantia de que os salários de professores e de outros profissionais da educação sejam pelo menos comparáveis aos pagos em outras profissões que requerem qualificações similares ou equivalentes (Incheon, 2015, p. 25).

Consideramos que esses princípios da valorização docente, passam muito mais por um discurso bem elaborado, do que por uma valorização de fato. Já que em muitos momentos do documento consegue-se perceber ações pautadas em pressupostos neoliberais e que consideramos desvalorizar a formação de professores, bem como a educação e formação humana. Conceitos esses que visam o desenvolvimento de uma formação de professores pautada em atender as demandas econômicas, bem como as mudanças do mundo do trabalho. Segundo Shiroma e Zanardini, (2020) os conceitos de educação voltados ao mercado de trabalho, defendido pela declaração de Incheon, e refletidos nas políticas e diretrizes atuais de formação docente brasileira, passam por disseminar no senso comum que os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente ao mercado de trabalho e a sociedade que muda rapidamente.

A declaração demonstra também, um apreço pela inovação e pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como forma de fortalecer o acesso e a qualidade dos serviços educacionais (Incheon, 2015). O documento propõe ainda o desenvolvimento de políticas e programas de formação inicial docente à distância com a utilização das tecnologias, e de todas as modalidades que dela resultam, a fim de melhorar, por um lado, o acesso aos sistemas educacionais, e por outro, como o próprio documento cita “...diminuir a lacuna entre o que é ensinado em instituições de educação terciária, incluindo universidades, e o que economias e sociedades demandam...” (Incheon, 2015, p. 16).

Percebe-se que conceitos de inovação e tecnologia difundidos pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO, e refletidos nas diretrizes de formação inicial docente brasileira, pauta-se em princípios de que a qualidade educacional é adquirida a partir das

mudanças nos processos de aprendizagem e não nos conteúdos ou conhecimentos educacionais, sendo que esses processos precisam ser inovadores e com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Os professores necessitam então utilizar e dominar essas tecnologias de ensino, a fim de aprimorar suas aulas, bem como necessitam preparar seus alunos para responder às demandas econômicas e de uma sociedade globalizada e tecnológica.

Suas entrelinhas ainda evidenciam uma supervalorização do setor privado, e das instituições filantrópicas (terceiro setor) em ações educacionais, onde a conferência da “carta branca” para esses setores atuem em parceria com instituições públicas.

O setor privado e organizações e fundações filantrópicas podem desempenhar um papel importante com sua experiência, suas abordagens inovadoras, seus conhecimentos sobre negócios e seus recursos financeiros para fortalecer a educação pública. Eles podem contribuir com a educação e o desenvolvimento por meio de parcerias entre múltiplas partes interessadas, investimentos e contribuições que sejam transparentes, alinhados com as prioridades locais e nacionais, que respeitem a educação como direito humano e não aumentem a desigualdade (Incheon, 2015, p. 28).

Do mesmo modo, observa-se um amplo destaque no ensino da leitura, escrita e matemática, desconsiderando outros conteúdos e áreas de formação e ensino. Tendo essa lógica, esses documentos defendem uma formação de professores que atenda a essas áreas específicas, em que os conteúdos de ensino sejam subordinados a provas e avaliações externas, como podemos ver na estratégia 34:

Desenvolver sistemas de avaliação mais consistentes e abrangentes para avaliar os resultados da aprendizagem em pontos críticos, inclusive durante e ao final da educação primária e do primeiro nível da secundária, de modo a refletir tanto habilidades cognitivas quanto não cognitivas. Esses sistemas devem incluir avaliação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, bem como de habilidades não cognitivas. Desenvolver avaliações formativas como parte integral do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis, com relação direta com a pedagogia (Incheon, 2015, p. 14).

A avaliação é tida pela declaração como passo fundamental para a qualidade da educação e das políticas educacionais dos países. Para Shiroma e Zanardini, (2020) o monitoramento dos resultados educacionais por meio das avaliações é uma constante na declaração de Incheon, e estão associados aos princípios das políticas de responsabilização. Nesse sentido, as políticas de responsabilização tornam-se um dos fatores primordiais nas políticas educacionais brasileiras, tendo em vista que utilizam-se das avaliações externas como estratégia para criticar os sistemas educacionais, (principalmente os públicos), seus currículos e organização, além de serem usadas como justificativa para mudanças de políticas

educacionais, inclusive em relação aos professores e a formação desses (Oliveira, Vieira & Augusto, 2014).

Outro ponto importante é o fato de que um dos pilares que permeiam a declaração de Incheon, tendo grande importância por ser considerado o guia da educação 2030, é a defesa à educação pra vida toda, que de acordo com documento tem o objetivo de:

...oferecer modos alternativos de educação e aprendizagem para crianças e adolescentes fora da escola, tanto no nível primário quanto no secundário, e estabelecer programas de equivalência e de transição, reconhecidos e acreditados pelo Estado, para garantir flexibilidade na aprendizagem formal e não formal, inclusive em situações de emergência (Incheon, 2015, p. 14).

Entendemos que a declaração de Incheon ao propor como um de seus pilares a teoria da educação para a vida toda, cujo objetivo é a oferta de uma educação informal e flexível, podendo ocorrer durante toda a vida, por meio de estímulos e caminhos não formais e com utilização das tecnologias de informação e comunicação, demonstram uma tentativa implícita dos Organismos Internacionais em desvalorizar as instituições educativas e os trabalhadores da educação. Pois, tais concepções fomentam o ensino da informação em detrimento da formação, valorizam a aprendizagem fora da escola, e incentivam a flexibilização da educação. Sendo que tais conceitos estão associados aos princípios advindos da flexibilização dos meios de produção, do trabalho e da sociedade contemporânea.

Por fim, observamos que na declaração de Incheon há um “novo” discurso voltado para a educação e para a formação docente, que é definida como a educação para a sustentabilidade (Incheon, 2015). Observa-se que várias são as perspectivas que regem os conceitos de educação para a sustentabilidade defendida pela declaração, e que por sua vez são reproduzidas nas atuais legislações educacionais. Para Shiroma e Zanardini (2020) os princípios da educação sustentável, difundidos por tais documentos, têm sido orientados mundialmente como forma de conter o desequilíbrio da produção capitalista e de diminuir um possível aumento da pobreza nas gerações atuais e futuras, sendo que ambos os desafios poderiam comprometer a produção da mais valia, que é essencial para o movimento do capitalismo.

Ademais, os princípios de sustentabilidade apresentados nos documentos pautam-se na defesa de uma educação que promova o desenvolvimento do capital de forma sustentável, isso porque é constatada pelos organismos internacionais a necessidade de se manter minimamente as reproduções das condições sociais de trabalho, já que tais relações foram postas em risco pelo avanço destrutivo do capitalismo neoliberal. Dessa forma, ao enfatizar,

slogans como “Educação sustentável”, “educação para os direitos humanos”, “promoção de uma cultura de paz e não violência”, “cidadania global”, “valorização da diversidade cultural”, “resiliência” e “educação socioemocional”, mostram que a educação é vista também como meio para formar um indivíduo tolerante, conivente e resiliente aos desafios e aos impactos que cercam e são resultados do capitalismo neoliberal, como a desigualdade social, a degradação dos bens naturais, o conflito de classes, as doenças psicossociais e psicoemocionais, a emigração, a flexibilização e escassez de trabalho.

Considerações finais

Consideramos que a reforma do Estado bem como a administração gerencial apresentam influências significativas nas estruturas conjunturais suscitadas pelos organismos internacionais por meio da instituição de “pilares” que subsidiaram as ações de compreensão dos processos educacionais, sendo que esses refletiram no modelo de novas formas administrativas pautadas nos conceitos de descentralização, avaliação, e ampliação do acesso às parcerias público-privadas. Fatores que ocasionam o enaltecimento oportuno de situações para elevar o surgimento e efetivação do terceiro setor, por meio da expansão de fundações advindas da iniciativa privada com ações voltadas para a educação.

Quanto aos documentos oficiais resultantes das conferências de Dakar e Incheon, observa-se que há um consenso sobre os olhares para a educação e conseqüentemente para a formação docente dos países, em especial os subdesenvolvimentos. Verifica-se que há uma valorização das parcerias público privado na educação, por meio da privatização, terceirização e o terceiro setor, a promoção da educação guiada pela e para as tecnologias, além da formação docente aligeirada, centrada nos constructos de fortalecimento das habilidades profissionais que atendam primordialmente as demandas do trabalho e da economia. Ações que consideramos resultar numa desvalorização das instituições educacionais, bem como na precarização da formação inicial docente e humana dos futuros professores envolvidos nesse processo.

Notamos até aqui que as premissas que norteiam as declarações mundiais de educação (Dakar e Incheon) apresentam configurações semelhantes, pois são baseados em princípios similares. Isto é, princípios que buscam tornar a educação o motor do crescimento econômico, aproximando-a do modelo empresarial, a fim de responder às demandas e a lógica do

mercado. Sendo que esses mesmos conceitos estão presentes na reforma do estado e na administração pública gerencial.

Nesse sentido, ao apresentar trechos que enfatizam a importância da educação para o pleno emprego e a para a erradicação da pobreza, além de ser papel chave na obtenção de trabalhos decentes, aumento de renda, gerando ganhos de produtividade e acelerando o crescimento, a educação é vista não como objeto principal dos documentos, mas sim como um vetor para o crescimento econômico. Ou seja, a educação não é defendida como objeto fim para o desenvolvimento humano, mas sim um meio para o desenvolvimento econômico dentro de uma sociedade capitalista, mostrando que ainda vivemos uma educação tecnicista maquiada por um discurso progressista e crítico. Diante disso, tais concepções tornam-se ponto chaves em nossa sociedade, e por isso configuram-se objetos pertinentes para futuras análises e produções científicas.

Referências

- A Unesco no mundo e no Brasil. (2019). Página inicial. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.
- Bresser Pereira, L. C. (1998). A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (45), 49-95. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 377-401. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>
- Brito, M. R. F. D. (2008). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(3), 841-850. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300014>
- Campos, R. (2013). As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 195-209. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>
- Carvalho, E. J. G. D. (2009). Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1139-1166. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400011>
- Declaração de Incheon. (2015). *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por.

Declaração de Dakar. (2000). *Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos*. Dakar, UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=c05914c8-3a46-4bc9-aad0-49ea3aebbca9>.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo (SP)/Brasília (DF).

Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, 23(80), 234-252. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>

Dias, M. A. (2009). James Buchanan e a “Política” na escolha pública. *Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais*, (6). 201-217. <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2009i6p%25p>

Friedman, M. (1977). *Capitalismo. e liberdade*. São Paulo: Artenova.

Hayek, F. A. (2017). *O caminho da servidão*. LVM Editora.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. Loyola.

Jacomini, M. A. (2020). O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. *Educação e Pesquisa*, 46, e214645, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214645>

Projeto de Lei Future-se. Diário Oficial, Brasília, 2019. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>.

Moraes, R. C. (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* (Vol. 6). São Paulo: Senac.

Newman, J., & Clarke, J. G. (2012). *Gerencialismo*. *Educação & Realidade*, 37(2), 353-381. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>

Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26(92), 753-775. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>

Oliveira, D. A., Vieira, L. F., & Augusto, M. H. (2014). Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas*, 20(43), 529-548. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4367>

Oliveira, D. A., Duarte, A. W. B., & Clementino, A. M. (2017). A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 33(3), 707-726. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>

Pereira, L. C. B. (1998). Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*, 1, 21-38.

Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2014). Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Educação e Fronteiras*, 4(11), 21-38.

Shiroma, E. O., & Zanardini, I. M. S. (2020). Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 693-714. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>

Sobrinho, Z. P. (2019). Future-se. *Revista FIDES*, 10(2), 50-68.

Silva Moreira, J. A. (2015). *Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal*. Editora da Universidade Estadual de Maringá-EDUEM. <https://doi.org/10.7476/9788576286547>

Informações do Ensaio / Essay Information

Recebido em: 14/09/2020

Aprovado em: 15/03/2021

Publicado em: 13/02/2022

Received on September 14th, 2020

Accepted on March 15th, 2021

Published on February, 13th, 2022

Contribuições no Ensaio: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do Ensaio

Artigo avaliado por pares.

Essay Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

CNPq.

Funding

CNPq.

Como citar este Ensaio / How to cite this Essay

APA

Rodrigues, L. P., & Souza, V. F. M. (2022). Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e10478. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10478>

ABNT

RODRIGUES, L. P.; SOUZA, V. F. M. Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e10478, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10478>