



AGENDA TRANSNACIONAL E GOVERNANÇA NACIONAL: AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

CÓSSIO, Maria de Fátima *

RESUMO

Este ensaio analisa o documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/2011”, buscando as suas relações com as políticas educacionais locais e as implicações na formação e no trabalho docente, no quadro do atual contexto de governança transnacional e nacional. A partir das análises, conclui-se que a reforma brasileira em curso apresenta assimetrias com as orientações do Banco Mundial e que a focalização na “aprendizagem para todos” é proposta pelo governo em parceria com Fundações, Institutos, ONGs, com forte presença do empresariado brasileiro, incidindo sobre a gestão de sistemas, de escolas, nos currículos, nos sistemas avaliativos em larga escala, nos materiais pedagógicos, reconfigurando a ação docente, sendo a responsabilização pelos resultados educacionais uma das principais mudanças. O trabalho do professor passa a centrar-se na prática, baseado em evidências, alterando-se também as orientações formativas.

Palavras-chave: Reforma educacional. Organismos Internacionais. Formação e trabalho docente. Governança.

* Professora Adjunta do Departamento de Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.

**TRANSNATIONAL SCHEDULE AND NATIONAL GOVERNANCE: POSSIBLE
IMPLICATIONS ON TEACHER'S TRAINING AND WORK**

CÓSSIO, Maria de Fátima*

ABSTRACT

This paper analyzes the document "Learning for All: World Bank Education Strategy 2020", looking for its relations with local educational policies and the implications for teacher education and teachers' work in the context of the current national and transnational governance. From the analysis, it is concluded that Brazil's ongoing reform has asymmetries with the World Bank guidelines. The focus on "learning for all" is brought by the government in partnership with Foundations, Institutes, NGOs, with a strong presence of the Brazilian businesses, which influences the management of systems and schools, the curricula, the large-scale assessment programs and the teaching materials. It also reconfigures the teaching action, with accountability for the educational results as one of the major changes. The teacher's work is now focused on the praxis, based on evidences, which is also changing the formative guidelines.

Keywords: *Educational Reform. International organizations. Teacher education and teacher's work. Governance.*

* Associate Professor, Department of Education/Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Pelotas. Leader of the Center for Studies and Research in Educational Policy.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre as implicações das orientações dos organismos internacionais para a educação não são novas, visto que no caso brasileiro, desde o final dos anos 1960 as intervenções por meio de acordos de cooperação técnica e financeira têm produzido várias consequências para a organização da educação nacional, e gerado várias análises, trazendo à tona algumas das intencionalidades subjacentes às propostas de ajuda internacional aos países em desenvolvimento.

O que, no entanto, se apresenta como novidade, notadamente a partir da década de 1990, é o protagonismo do Banco Mundial no encaminhamento de proposições referentes à educação, visto que a sua constituição como Banco em nada indica que tenha esta perspectiva. Por ser um banco, certamente tem interesses econômicos e, por mais que proclame “ideias e proposições humanitárias” aos países em desenvolvimento, não há nenhuma mudança em sua configuração, mantendo-se como um banco, embora com um discurso social, tendo a educação como um forte instrumento de disseminação de seu ideário. Assim, é possível supor uma relação estreita entre os interesses econômicos transnacionais, representados pelo Banco Mundial, e as propostas que apresenta para os países considerados “em desenvolvimento”, como é o caso do Brasil.

Este texto tem como foco o Banco Mundial, notadamente pelo acúmulo de documentos orientadores das políticas de educação para América Latina e Caribe. Foca-se a análise no documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/2011” por sua abrangência temporal, por destinar-se aos países em desenvolvimento e por suas estratégias básicas: *reformular os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas*, tendo como foco central a aprendizagem de todos, com ênfase na população considerada vulnerável.

É evidente que a educação escolar implica em aprendizagens, no entanto, as recomendações do BM e dos grupos que atualmente estão à frente da reforma educacional brasileira, nomeadamente o empresariado que, para Freitas (2012), podem ser considerados os “reformadores da educação”, parecem restringir o direito à educação, sobretudo da população mais pobre, a algumas aprendizagens ligadas à escrita, à leitura e ao cálculo, utilizando-se de dados, pesquisas (pesquisadores contratados exclusivamente para este fim, fora dos quadros

das universidades públicas), e práticas externas (de países desenvolvidos) como exemplos de boas práticas, para promover o consenso em torno de um currículo único para a educação básica, com aprendizagens verificáveis por meio das provas nacionais.

Procura-se discutir qual o propósito da reforma? Quais os interesses dos organismos internacionais e do empresariado? Em que medida os países em desenvolvimento e, no caso deste artigo, o Brasil, está mais ou menos permeável a tais influências? Quais as implicações para o currículo nacional? Quais as possíveis repercussões, a médio prazo, para a formação de professores e para o trabalho docente?

Para dar conta dos propósitos anunciados, o trabalho foi organizado em três seções. A primeira trata dos organismos internacionais e situa o Banco Mundial principalmente no momento em que seu interesse e suas propostas se voltam para o campo educacional, tendo presente o conceito de “governança” e “governança transnacional” e as mudanças nas configurações do papel do Estado. A segunda seção trata do movimento atual de entidades da sociedade civil, representado por empresários, ONGS, empresas, instituições e fundações que buscam o consenso em torno das ideias propostas em escala transnacional para a educação, como parte do atual cenário de governança, ou nova gestão pública, que insere novos atores, para além do Estado, na definição e execução de políticas, dentre elas a questão do currículo nacional para a educação básica, da avaliação em larga escala, da focalização na aprendizagem e competências e no atendimento aos vulneráveis. A terceira seção analisa o documento do BM “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020”, buscando identificar quais perspectivas educacionais estão presentes neste documento, quais as relações com as políticas nacionais e quais as possíveis repercussões na formação de professores e no trabalho docente.

2 O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

Desde que o modelo capitalista de globalização neoliberal se tornou hegemônico, as suas diretrizes e agendas são prescritas do centro para a periferia como a única forma possível de sociabilidade (HARVEY, 2011; MÉSZAROS, 2011). Em que pese os países apresentarem suas peculiaridades e graus de soberania e de autonomia diferenciados, em geral, notadamente nos países ocidentais, a agenda é levada a cabo. No caso brasileiro não é diferente, ao

contrário, se percebe a presença desse ideário nas políticas em diversos âmbitos, inclusive na educação.

Dale (2004) levanta a tese de que há uma agenda globalmente estruturada para a educação decorrente da atual forma de globalização, pois, diferente das anteriores, esta globalização inclui todas as nações do mundo, resultante do triunfo do sistema e não de uma nova nação hegemônica. O autor salienta que a globalização é um fenômeno político-econômico e conduziu à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. No entanto, ressalta que é preciso considerar que, em alguns casos, as agendas dos organismos internacionais são convenientemente utilizadas para reafirmar as concepções dos próprios grupos que estão no poder, o que significa dizer que alguns países não apenas se submetem, mas concordam e se valem do apoio global, não se referindo aos países centrais, idealizadores das mudanças, mas aos periféricos.

O conceito de governança é útil para compreender as transformações provocadas pela nova globalização, não só entre países, mas dentro de cada país, nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil. Nas relações internacionais ou transnacionais, a governança considera o surgimento de influências e de transformações significativas no entrelaçamento dos Estados e as respectivas implicações dessas novas configurações em áreas tradicionalmente consideradas prioritárias de atuação e responsabilidade do Estado (AMOS, 2010).

O Banco Mundial (1992), para conceituar governança, refere-se ao modo como a autoridade é exercida no gerenciamento dos recursos de um país em direção ao desenvolvimento. Enfatiza a avaliação da capacidade governativa não apenas pelos resultados das políticas governamentais, mas também pela forma pela qual o governo exerce o seu poder.

Para Reis (2013), é possível encontrar nove abordagens de governança que cruzam diferentes disciplinas, com objetos de estudo e perspectivas metodológicas e analíticas distintas. Num primeiro grupo são referenciados a *goodgovernance* (boa governança ou nova gestão pública) e a governança empresarial. Neste caso, o termo governança, quer como paradigma científico, quer como referencial político, afirma-se nos anos de 1990, como parte das reformas, alterando o papel do Estado, confrontando sua legitimidade e o seu tradicional princípio de soberania.

Valorizando os princípios de legitimidade política e de racionalidade e eficiência econômica, desenvolvidos nos trabalhos sobre a governança empresarial, estas abordagens apontam no sentido da redefinição da natureza e formas da intervenção pública, associada à ideia de «Estado Mínimo» e de «menos governo e mais governança», sustentada nos desenvolvimentos da Nova Gestão Pública referidos, designadamente, por Osborne e Gaebler (1993). Em ambos os casos, estamos perante uma enorme carga normativa que, ao valorizarem uma dimensão descritiva e prescritiva, acolhem a fórmula de *goodgovernance*, alimentada e disseminada por instâncias transnacionais, designadamente o Banco Mundial e OCDE, para, no quadro dos seus programas de ajustamento económico, definirem os critérios de uma boa administração pública. (REIS, 2013, p. 105).

No que se refere à educação, Amos (2010) indica que:

[a] pesquisa sobre governança educacional preocupa-se com os atores, suas constelações e os modos de coordenação entre os diversos níveis de análise - os níveis local, nacional e internacional; as formas de oferecimento da educação e dos programas educacionais; e os modos de governança (2010, p. 34).

Os modos de governança educacional é que merecem maior atenção, visto que eficácia e eficiência na gestão vinculam diretamente o custo-benefício à *performance* baseada em evidências, justificando-se o acúmulo de avaliações em larga escala nacional e internacional, questões que serão abordadas mais detidamente nas seções seguintes.

Assim, o conceito de governança dá suporte às alterações do papel do Estado em escala global, pois parte do documento do Banco Mundial *Governance and Development*, de 1992, em que

A questão dos procedimentos e práticas governamentais na consecução de suas metas adquire relevância, incluindo aspectos como o formato institucional do processo decisório, a articulação público-privado na formulação de políticas ou ainda a abertura maior ou menor para a participação dos setores interessados ou de distintas esferas de poder (Banco Mundial, 1992).

Os organismos internacionaisⁱ tornaram-se mais presentes nas relações internacionais a partir da 2ª Guerra Mundial em decorrência do aumento dos conflitos entre os países por disputas territoriais, das divergências comerciais nas relações nacionais e internacionais, além das exigências de cooperação e de aproximação dos governos para tratar das questões que ultrapassam fronteiras, o que gerou a criação de instituições de abrangência internacional

acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira e tecnológica entre países-membros.

Sem dúvida que a UNESCO e a UNICEF ganharam notoriedade por suas ações ligadas à área social e educacional. Mas são organismos criados com este fim. O que causa estranhamento é um Banco, em um dado momento de sua trajetória, voltar-se tão fortemente às ações e proposições ligadas à educação. Por este e outros motivos, notadamente a influência que este organismo exerce em escala global, este trabalho vai deter-se neste organismo.

Os termos “Banco” ou “Banco Mundial” referem-se às duas instituições que formam o que é comumente chamado Banco Mundial: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que faz empréstimos para países em desenvolvimento com renda per capita média, como o Brasil, ou a países de baixa renda solventes; e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que faz doações e empréstimos sem juros, e com prazos maiores, para os países mais pobres do mundo. No entanto, segundo Mello (2012)

os recursos financiados pelo Banco Mundial, por si só, jamais justificariam a importância da organização. Como analisaram alguns autores, desde cedo foi ficando claro que, no Banco Mundial, os recursos serviriam sobretudo para mover as ideias que, essas sim, promoveriam as mudanças e as reformas almejadas (Pereira, 2010a, Kapur, 2006). Como apontou Deves Kapur, “ideias sempre foram uma característica central do Banco. Com efeito, se o Banco fosse simplesmente um intermediário financeiro, precisaria apenas de um décimo de seu pessoal. O dinheiro foi visto como o lubrificante para mover o produto principal - ideias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazê-lo e para quem” (p. 26).

Para a autora, é surpreendente a ampliação da área de atuação do Banco e sua expansão geográfica, pois “de agência de assistência no combate à pobreza, propositora da redução do Estado sob a rubrica do ajuste estrutural, e, mais recentemente, atuante em questões tão amplas quanto reconstrução pós-conflitos, biodiversidade, crime e governança, o Banco Mundial parece ter, de fato, uma habilidade ímpar de reestruturar as suas práticas e, sobretudo, o seu discurso” (p.27), mas destaca que o mais impressionante é no que o Banco obtém mais sucesso, que é como “promotores de agenda global” ou como *globalizes*, seriam os construtores de instituições transnacionais de governança.

Como destaca Mello (2012), ao longo de sua história, e entre as suas políticas posteriormente denominadas “sociais”, que miravam os países “em desenvolvimento”, o Banco Mundial assumiu a educação como objeto e área de atuação. Para essa área, à qual não

há nenhuma menção no mandato original da organização, o Banco Mundial começou a emprestar recursos na década de 1960, e emergiu, sobretudo a partir da década de 1990, como já referido, não apenas como o maior provedor individual de *expertise* em desenvolvimento educacional e financiamento concessional, mas também, na opinião de Mundy (2002) como a única organização internacional com uma concentração plausível de ambição, poder e recursos para coordenar iniciativas globais no campo da educação.

Além disso, o Banco se constrói e se apoia em um discurso sobre a importância do seu saber (supostamente “técnico” e, portanto, na construção discursiva, ideologicamente neutro), do conhecimento que produz, recolhe e dissemina, até o ponto de ter se autodenominado, a certa altura, de “Banco do conhecimento”.

Para autores como Jones e Coleman (2005), por razões econômicas e políticas, ao longo do tempo o BM foi revendo suas políticas e, em decorrência de críticas internas e externas à sua política de austeridadeⁱⁱ em relação aos ajustes impostos aos países devedores adotou uma postura, conhecida como pós-Consenso de Washington, com foco na redução da pobreza e no incentivo à equidade, cujo marco é a Conferência de Educação para Todos, e, posteriormente, o lançamento de documentos influentes nas políticas locais, sobretudo as “Metas de Desenvolvimento do Milênio - MDG”, elaboradas em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

As alterações provocadas na educação em decorrência do ordenamento mundial neoliberal criaram problemas e desafios completamente novos. Os documentos dos organismos internacionais assinalam que a ênfase deve ser na “aprendizagem” de “competências” para o “mercado de trabalho”, desenvolvidas “ao longo da vida”. As formas como se lidava com o ensino se tornaram obsoletas e as palavras de ordem são “inovação”, “eficiência”, “eficácia”, “performance”. O que significa dizer que a educação de cada país precisa ser reformada sob os auspícios dos novos atores transnacionais. No sentido de compreender os impactos nacionais da reforma, a seção seguinte irá abordar a governança local, a emergência de novos atores e os discursos e práticas em busca do consenso em torno das ideias que sustentam o novo ideário.

3 GOVERNANÇA LOCAL E A BUSCA DO CONSENSO

Como já referido anteriormente, as mudanças operadas nas sociedades com o advento da globalização neoliberal provocaram alterações no papel e funções dos Estados nacionais, bem como nas relações dos países entre si. Surgiram novos atores supranacionais, mediadores das relações econômicas, ambientais, sociais, e em outras áreas antes consideradas estratégias e de responsabilidade de cada nação, como é o caso da educação. A essa nova configuração, os seus formuladores, notadamente os organismos internacionais, deram o nome de “governança”. A ideia é de alargamento das relações e de ampliação das possibilidades de atingir objetivos e metas em favor do “bem comum”, contando com a participação e colaboração de parceiros, quer sejam países, instituições, pessoas, para além do Estado, visto que este, sozinho, na acepção dos formuladores, não é capaz de fazer frente aos grandes desafios dos tempos atuais.

Concorda-se com Dale (2010) e Dale e Robertson (2011) quando afirmam que não se trata de uma questão de centralismo no papel do Estado, mas entender, afinal, qual o seu papel? O que está em causa seria o próprio conceito de governança? Quais os princípios que o orientam? Quais os modos de governança que estão sendo propostos? Quem são os atores privilegiados?

Ball (2004) argumenta que se trata da emergência de um novo conjunto de relações sociais que surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, destacando, sobretudo, a passagem do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor, avaliando seus resultados.

A sociedade civil, nessa perspectiva, assume um papel central, tanto para realizar os serviços entendidos como “não exclusivos do Estado”, quanto para legitimar o modelo através do controle à distância (avaliações, conselhos, agências reguladoras) das ações realizadas, dando a ideia de transparência e controle social.

A principal característica desse modelo de governança são as “parcerias público-privadas”, a partir das quais os empresários integram-se a busca de fontes externas de financiamento e investimentos, justificadas como respostas à crise fiscal.

Para Oliveira (2011), dois grandes difusores da “governança” são o Banco Mundial e a Terceira Via. A Terceira Via, idealizada por Giddens (2001) se apresenta como uma alternativa ao neoliberalismo ortodoxo e ao socialismo, sugerindo um *welfare* positivo, o que significaria o enfrentamento dos dilemas atuais a partir de outro formato de Estado-Nação, mais flexível, descentralizado, colaborativo, superando fronteiras e dicotomias. Daí a noção de governança, pois pressupõe a coesão, a capacidade administrativa e reguladora de agências que não fazem parte de qualquer governo e garantiria a transparência por meio da participação ativa da sociedade civil (OLIVEIRA; BONOW, 2014).

Para Oliveira (2011)

Trata-se de uma reconstrução do Estado em relação à sociedade civil, nomeada de parceria, em que o envolvimento de atores sociais, no nível individual e coletivo, são constantemente buscados, tendo por objetivo encontrar soluções locais para problemas que são muitas vezes de ordem geral. Outro conceito bastante evocado nessas reformas é o de coletividade ou colegialidade, no sentido de criar a noção de um “nós” comprometido com o destino, ou melhor, com a eficácia da execução das políticas (OLIVEIRA, 2011, p. 83).

Desta forma, pode-se dizer que o modelo de governança proposto pela Terceira Via não rompe com a perspectiva capitalista neoliberal, sobretudo em relação à supremacia da dimensão economicista sobre as demais áreas no processo decisório do Estado, e que a aproximação com a sociedade civil envolve mais a substituição na execução de políticas do que propriamente a participação democrática da população na tomada de decisões. Além disso, a flexibilização do Estado implica na sua permeabilidade à adoção de políticas oriundas de outros locais, especialmente de agências e organismos multilaterais.

No Brasil, evidencia-se a forte vinculação do governo com os setores privados, o que vem repercutindo nas políticas educacionais, através da notável atuação do empresariado brasileiro no delineamento da agenda política para a educação, como é o caso do organismo “Todos pela Educação”ⁱⁱⁱⁱ.

O Todos pela Educação é apenas um exemplo do empresariamento da educação. Freitas (2012) alerta para uma rede de instituições e fundações privadas que se desenvolvem no país, apoiando e desenvolvendo iniciativas coerentes com esta plataforma, constituindo-se mesmo em “reformadores empresariais da educação”, como cita o autor, na medida em que atuam em várias áreas, desde o assessoramento às gestões de sistemas ou de escolas, sistemas

de apostilamento, kits pedagógicos, publicação de livros e materiais instrucionais, além de intervirem em espaços de formulação direta das políticas (curriculares e avaliativas, por exemplo).

A mídia é, sem dúvida, uma aliada importante na disseminação dessas ideias e na consolidação do consenso, pois divulga dados alarmantes sobre a educação pública, tanto em relação à falta de preparo e qualificação dos professores, quanto no que se refere à gestão das escolas, infraestrutura e resultados das avaliações nacionais. Sabe-se que muitos dados são reais, a abordagem é que precisa ser contestada e, sobretudo, as soluções apresentadas que, invariavelmente, apresentam a gestão da escola e seus professores como responsáveis pelos problemas evidenciados, assinalando que uma gestão eficiente e professores comprometidos melhorariam os resultados educacionais. Neste sentido, é importante frisar, que a política de resultados, é uma das estratégias da governança, ou como afirma Ball (2004), o controle a distância.

Freitas (2012) analisa que a ideia de controle de processos é parte do neotecnicismo, que tem como categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. O controle serve para garantir resultados definidos *a priori* como *standards*, medidos em testes padronizados.

Desta forma, para que as avaliações em larga escala cumpram de forma eficaz com os seus propósitos, observa-se um movimento da “sociedade civil” e do próprio governo em torno do currículo único, no sentido de definir quais conhecimentos devem ser considerados necessários em cada fase/etapa de escolarização, podendo ser medidos mais facilmente pelos testes. Por parte da sociedade, se pode citar, além das manifestações de representantes de fundações e instituições como Fundação Ayrton Senna, Falconi Consultoria de Resultados, Fundação Lemann, a criação da ONG “Movimento pela Base Nacional”^{iv}, que pela abordagem apresentada no site, trazendo exemplos de países como EUA, Inglaterra e Austrália em que o currículo nacional vinculou-se às avaliações nacionais, confirma a perspectiva neotecnicista assinalada por Freitas. Por parte do governo, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, cuja proposta encontra-se em debate.

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores, sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua

aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos (CÓSSIO, 2014).

Ao mesmo tempo em que reafirmam os propósitos de inclusão e, portanto de focalização nos vulneráveis, definem que estes precisam ter conhecimentos e habilidades em algumas áreas, como escrita, leitura e cálculos, pois são estas as que são avaliadas nos testes nacionais e, portanto serão priorizadas nos currículos universalizados. Levando a crer que para alguns, justamente estes que afirmam querer “incluir”, bastam alguns conhecimentos para que atinjam patamares desejáveis para a inserção na vida produtiva.

Embora a Base Nacional Comum contenha uma parte diversificada, em que cada localidade/escola possa incluir conhecimentos/conteúdos próprios de cada cultura e em sintonia com a realidade da sua população, o que é avaliado é a parte comum, e esta será definida nacionalmente, levando em conta o que o processo produtivo propõe como mais necessário em termos de competências para o trabalho.

Entende-se que esse ideário provoca o estreitamento curricular, limita o trabalho docente ao preparo dos estudantes para os testes e reduz os sentidos da educação, que em um sentido mais amplo, se refere ao preparo para o enfrentamento do mundo, para a cidadania, para a vida, para a participação ativa e crítica na sociedade e não para a reprodução dos padrões hegemônicos.

Concorda-se com Freitas (2012) quando este afirma que “É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (p. 387).

Na seção seguinte, esta análise será realizada à luz do documento “Aprendizagem para Todos” do Banco Mundial, no contexto da governança transnacional, buscando os nexos com as políticas educacionais nacionais e as possíveis repercussões para a formação de professores e para o trabalho docente.

4 APRENDIZAGEM PARA TODOS: NEXOS ENTRE A POLÍTICA TRANSNACIONAL, AS POLÍTICAS NACIONAIS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

A análise de documentos da política não é tarefa fácil, pois como argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005), embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por textos e discursos.

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputas que a “hegemonia discursiva” se produz (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.431).

Por isso, as autoras recomendam que os textos da política devem ser lidos em confronto com outros textos, pois podem conter contradições, disputas, ambiguidades, omissões, mas, sem dúvida, há que se considerar em seus conteúdos a luta pela hegemonia discursiva.

Os documentos produzidos pelo Banco Mundial, notadamente os direcionados aos países em desenvolvimento, como é o caso do documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/2011”, entram neste campo de disputas pela hegemonia discursiva. Embora não seja um texto da política, ele recomenda a elaboração de políticas. Neste caso, acredita-se que o papel de “definidor da agenda transnacional” ou *globalizes* (MELLO, 2012) é bastante adequado ao Banco e lhe confere um *status* que o distingue e o diferencia dos demais organismos internacionais, sendo, assim, um importante agente produtor de hegemonia discursiva.

A leitura e análise do Resumo Executivo do Documento Estratégia 2020 do Grupo Banco Mundial pode elucidar a atual focalização das políticas nacionais, especialmente as curriculares para a educação básica, na questão da aprendizagem, dando mostras das relações profundas entre educação e desenvolvimento econômico, com impactos no trabalho e na formação docente.

No prefácio do documento há uma análise breve do cenário mundial, das transformações, avanços e desafios, ressaltando que novos países, tais como Brasil, Índia e China ascendem como países de renda média e se inserem no contexto competitivo, necessitando de pessoas mais capacitadas. Alerta que os níveis de desemprego nesses países revelam a incapacidade de os sistemas de ensino fazerem frente às demandas formativas das competências necessárias para o mercado de trabalho. A conclusão é que a expansão e a melhoria da qualidade são fundamentais para adaptação às mudanças, pois os investimentos em educação de qualidade produzem desenvolvimento e crescimento econômico mais rápidos e sustentáveis. Assim, pode-se presumir que expandir a educação para todos é uma necessidade econômica e não social, pois, como informa o documento, se refere às competências para o mercado, e não à educação em sentido lato. Quanto mais pessoas forem produtivas, mais o mercado avança e, portanto, mais o capital se alimenta.

Desta forma, a estratégia do Banco é “aprendizagem para todos” que significa, segundo o documento, que todas as crianças e jovens adquiram conhecimentos e habilidades de que necessitam para terem uma vida saudável, produtiva e para obterem um emprego significativo. Apresenta como pilares da estratégia: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos.

No sumário, o documento deixa explícito a sua intencionalidade:

O Grupo Banco Mundial está empenhado em consolidar esse progresso e a incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG). O motor deste desenvolvimento no entanto será, em última análise o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BM, 2011, p.1).

Destaca-se a permanência da proposta de *Education For All* – EFA, pois está presente desde 1990, desencadeada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Joimtien, na qual o BM foi um dos promotores, ao lado de outros organismos como UNESCO, UNICEF e PNUD. Embora se saiba que a EFA tenha sido coordenada pela UNESCO, foi aos poucos sendo apropriada pelo Banco, em consequência das mudanças de agenda que vem sofrendo desde a sua criação.

Ainda no Sumário do documento, o Banco justifica o porquê de “novas estratégias”, afirmando que são necessárias porque o cenário mundial se modificou e os países em desenvolvimento criaram novas expectativas pela ampliação do acesso à escolarização, às novas tecnologias e, sobretudo, porque o relativo avanço econômico de alguns países modificou a questão demográfica, acelerando o número de jovens e reduzindo o número de crianças, em decorrência das taxas de fertilidade reduzidas, intensificando o desejo de ingresso desses jovens no mercado de trabalho. Entretanto, garante que mantém “as prioridades-chave do Grupo do Banco Mundial – ter os pobres e vulneráveis como objectivo, criar oportunidades de crescimento, promover acções colectivas globais e reforçar a governação – estabelecidas na sua recente estratégia de direcções pós-crise”. (BM, 2011, p.2-3).

E anuncia: “A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (BM, 2011, p.3). O documento argumenta que pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – prevêem taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade. Ou seja, não se pode ensinar tudo na sala de aula, mas o que de fato importa para alavancar a economia do país.

Assim, se observa que o banco anuncia novas estratégias, mas mantém a mesma lógica, ou seja, vincular a educação ao desenvolvimento econômico e, portanto, aliar as necessidades de aprendizagens ao processo produtivo, sendo a escola responsável por desenvolver as capacidades para que os indivíduos participem ativamente do mercado de trabalho. Além disso, a educação básica é vista como elemento crucial na capacitação das pessoas mais pobres, para que possam aumentar a sua capacidade de gerar renda e quebrar o ciclo intergeracional da pobreza, o que levará então ao desenvolvimento socioeconômico.

A relação da educação como instrumento de alívio à pobreza se mantém pelo aumento das oportunidades de acesso ao trabalho e à renda. Mas para qual trabalho? É o que se pode perguntar diante da crise financeira mundial e da redução do trabalho assalariado.

Arroyo (2013) analisa que, no quadro atual, tenta-se justificar a exclusão e a desigualdade como falta de preparo do trabalhador para a competitividade exigida em tempos de crise. Os derrotados e miseráveis do mundo pagam o preço pela sua incompetência ou pelas suas opções pessoais e coletivas.

O autor afirma que:

Reconhecer o padrão segregador e racista do trabalho em um contexto de crise pode ser um caminho para superar essas crenças milagrosas na preparação dos pobres para o mercado “aberto” de trabalho. (ARROYO, 2013, p. 112).

Nessa perspectiva, a pobreza é uma questão meramente econômica, de aumento de assalariados, de capacitação e inserção no mercado de trabalho.

Apesar de as recomendações internacionais terem se alterado ao final da década de 1990, voltando-se para políticas de alívio à pobreza, justamente considerando o esgotamento da capacidade de exploração do trabalho, a visão econômica não foi abandonada, a ela foi acrescida a visão social, com políticas distributivas para cobrir as necessidades e carências básicas e manter o modelo.

Como já referido, o documento destaca que:

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. Segundo, para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem. Terceiro, aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global (BM, 2011, p 4-5)

Investir cedo, no caso brasileiro, significa escolarizar as crianças bem pequenas, como tem sido discutido por vários especialistas da área, pois, a ampliação da obrigatoriedade prevista na Lei 12.796/2013^v (BRASIL, 2013), contém o risco de romper com a unidade da educação infantil dos 0 aos 5 anos de idade, na medida em que a partir dos 4 anos as crianças são obrigadas a ingressarem na pré-escola em todas as instituições brasileiras, sem as

condições objetivas para que seja realizado um trabalho de qualidade para esta faixa etária, e, não raro, iniciando precocemente a sua escolarização.

Investir com inteligência, como afirmado pelo Banco, não significa investir mais recursos em educação, mas fazer mais com o mesmo. Implica em gestão (gerencial) dos sistemas e das escolas por meio de base de dados e controle de resultados, o que pelo discurso corrente resultaria em qualidade. Neste caso, poderia se inserir as mudanças nos processos de gestão das escolas por meio de contratos de gestão com fundações e/ou empresas privadas que prestam assessorias a várias secretarias estaduais e municipais de educação do país, que, em geral, atentam para o estabelecimento de metas, cumprimento de prazos, elaboração de planos estratégicos, sem, no entanto, levar em consideração, as condições do entorno de cada escola e do contexto em que ocorre o trabalho, sendo que, não raro, responsabilizam os diretores e professores pelos resultados escolares.

Em terceiro, investir em todos, poderia ser traduzido pelo currículo único, que sob o discurso da inclusão da diversidade, elege algumas competências como sendo as necessárias e básicas para serem aprendidas e medidas posteriormente pelas avaliações nacionais.

O documento destaca duas estratégias: reformar os sistemas de educação dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas no nível global. Quanto a reformar os sistemas de educação o documento é claro e reforça a ideia de *responsabilização* e *resultados*. Nesse sentido, o “Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada” (BM, 2011, p. 6). O que reitera a perspectiva de acirrar o controle sobre os resultados educacionais através de medidas (testes).

Quanto à segunda estratégia, que trata de construir uma base de conhecimento, o documento afirma que está desenvolvendo “ferramentas do sistema” que fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política educacional, desde o desenvolvimento na primeira infância (ECD), avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros. Em cada domínio da política, as ferramentas do sistema analisarão a “mediana em falta” dos resultados intermédios, destacando a parte da cadeia de resultados que se situa entre os recursos e os resultados de aprendizagem. Com essas informações os formuladores

=====

das políticas poderão tomar decisões a partir das falhas na “cadeia de resultados”. Além disso, tais ferramentas estabelecem a comparação dos progressos com as melhores práticas internacionais, destacando os pontos fortes e fracos e identificando os “reformadores bem-sucedidos” cuja experiência pode informar a política e as práticas educacionais noutros países.

Neste caso, a responsabilização ou *accountability* de sistemas, gestores, professores, tem sido uma estratégia potente, vinculada à avaliação, para implantar a reforma proposta. Mesmo que não sejam utilizados sistemas de bônus, prêmios ou punições, a divulgação de resultados das avaliações, os ranqueamentos das escolas, a escolha dos melhores, funciona como tal. Como se sabe, no Brasil as avaliações têm se intensificado nos últimos anos. Atualmente praticamente todas as etapas e níveis são avaliados externamente, com provas censitárias ou amostrais. Os resultados são amplamente divulgados e as comparações são imediatamente realizadas, acompanhadas de matérias jornalísticas que tentam mostrar como e porque algumas instituições se destacaram e outras tiveram resultados ruins.

Em que pese o Inep afirme, por meio de seu corpo técnico, que as avaliações não têm este papel, e servem para tomada de decisões políticas em relação à educação, as comparações, os constrangimentos, as punições públicas acabam acontecendo, porque este é o jogo.

Como estratégias de ação, o Banco, além de fornecer informações, apoio técnico e financeiro com base em resultados, irá incentivar as parcerias estratégicas com o setor privado em todos os países no sentido de qualificar os sistemas educacionais.

Por fim, ressalta que “As reformas requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar” (BM, 2011, p. 9).

As análises realizadas até aqui permitem vislumbrar algumas implicações para a formação de professores e para o trabalho docente. Como já referido, a responsabilização pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais talvez seja um dos impactos mais diretos, na medida em que implica no currículo da educação básica e portanto, quais conhecimentos precisam ser trabalhados e como devem ser abordados, ou seja, o preparo para as provas. Isto reflete no trabalho cotidiano dos professores, pois além de priorizar algumas áreas do conhecimento (Português e Matemática) sobre outras, ainda limita a abordagem pedagógica ao que é requerido nos testes, gerando um estreitamento curricular,

comprometendo a autonomia docente, incidindo igualmente sobre os cursos de formação de professores que são, de forma reiterada, acusados de serem demasiadamente teóricos e não preparam os professores para ensinar.

Esta centralidade nas provas pode ser constatada pela divulgação pelo Inep, contando com a parceria da ONG Todos pela Educação, Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE, Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Unibanco, das “Devolutivas pedagógicas das avaliações em larga escala” que se propõem a auxiliar os professores a preparem suas aulas a partir das análises de especialistas, tendo como suporte a “pedagogia das competências” (PERRENOUD, 2000).

Na esteira da política de responsabilização por resultados, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, se constitui em instrumento necessário para garantir que as escolas ensinem o que os testes pretendem medir: as competências e habilidades mínimas necessárias para tornar o indivíduo capaz de ser inserido na vida produtiva. O que não significa afirmar que não devam existir diretrizes gerais curriculares, o que de fato já existe. Em outro estudo, já se argumentava que o diálogo nacional sobre o currículo é necessário, não como base comum, mas como princípios orientadores que levem em conta as diferenças, que partam “da exploração concreta e pública do modo como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura” (APPLE, 2003, p. 63). Nesse sentido, Apple argumenta que o currículo necessita subjetivar-se ao invés de buscar a “objetividade”. Acrescenta, ainda, que um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e das relações de poder entre eles (CÓSSIO, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas por etapas e modalidades pelo Conselho Nacional de Educação e reunidas em um documento organizado e publicado em 2013 pelo MEC, contemplam a ideia de diretrizes gerais que orientam a organização curricular e as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país, desempenhando o papel do Estado como articulador da política nacional e propiciando a autonomia dos entes da federação. Porque a definição de um currículo padrão para a educação básica? Naturalmente que, quando a base nacional for aprovada, incidirá sobre os currículos dos cursos de formação de professores, inclusive, na atual proposta do Ministério da Educação da “Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica”, que se

encontra em debate, em seu § 2º informa que a política será coerente com a Base Nacional Comum Curricular e com os processos de avaliação.

Aliada aos conhecimentos cognitivos há uma proposta capitaneada pela Fundação Ayrton Senna, OCDE e Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, para inserir nas avaliações nacionais as competências não cognitivas ou as “habilidades socioemocionais”. A proposta denominada Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA), vem se disseminando como inédita e inovadora por seus proponentes e adeptos que elaboraram um relatório intitulado: “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014). O relatório defende que alguns traços da personalidade são indispensáveis à aprendizagem e, portanto, também precisam ser aprendidos na escola tais como a perseverança, o autocontrole, a extroversão, o protagonismo, a curiosidade e a cooperação, neste caso, deve também ser foco de avaliação.

A tendência tem sido a de retirar a Pedagogia e os pedagogos de cena (FRANCO, 2012) e, em seu lugar, irem se instalando os tecnólogos da prática: economistas, administradores, empresários, e até mesmo pesquisadores e professores defensores dessa lógica, que reduz a educação à instrução. A complexidade da aprendizagem e da ação de ensinar fica subsumida ao treino dos alunos em atividades elaboradas e disponibilizadas pelos *expertises* atuais da educação, para que sejam utilizadas fartamente em sala de aula, como forma de “qualificar a educação” e “melhorar a aprendizagem”, baseadas no saber fazer, na prática.

Garcia, Fonseca e Leite (2013), ao analisarem a centralidade na prática nos currículos dos cursos de formação de professores, a partir das orientações oficiais, citam Loureiro (2007) e sua crítica à influência do pragmatismo na educação moderna, salientando a vigência de uma certa “aversão” pela teoria, que implica uma “indigência” da prática no campo educacional.

Pode-se fazer uma analogia pensando a política oficial para a formação inicial de professores. Essa característica despotencializa a abstração e a invenção discursiva sobre os fenômenos da escolarização, da pedagogia e do ensino, reinscrevendo a tarefa pastoral dos professores como especialistas no manejo de procedimentos e estratégias mais eficazes de moralização e disciplinamento dos corpos e das consciências de seus estudantes (GARCIA, FONSECA, LEITE, 2013, p. 259).

Os reformadores educacionais não falam em didática, em conhecimentos necessários à ação docente, o imprescindível é replicar as boas práticas e obter bons resultados, sem necessariamente refletir sobre elas, analisá-las criticamente e produzir novos saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional anunciada pelo documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/2011” do Banco Mundial está em curso no Brasil, conforme se procurou analisar a partir das mudanças verificadas nas relações entre Estado-Mercado-Sociedade Civil. Tais mudanças consistem no processo de governança, ou nova gestão pública, como fenômeno que altera o papel do Estado.

Destacou-se o papel do Banco Mundial, no quadro da governança transnacional, por sua notável inserção no campo educacional, constituindo-se mesmo em um definidor da agenda transnacional, buscando compreender a focalização na aprendizagem e as possíveis consequências da reforma para o trabalho e a formação docente.

Analisa-se que as políticas brasileiras estão em sintonia com as orientações neotecnicistas (FREITAS, 2012) do Banco Mundial em vários aspectos, notadamente porque em nível local se pode identificar várias políticas que se aproximam da nova social democracia ou Terceira Via que seria o sustentáculo, ou motor da governança, como afirma Oliveira (2011).

Uma das características que se destaca e se evidencia na Terceira Via, é o papel do terceiro setor que envolve a iniciativa privada, ONGs, fundações, entidades comunitárias, etc. Nesse sentido, no campo educacional, tem sido fértil o número de instituições desta natureza atuando em parceria ou em substituição ao Estado, tanto na formulação quanto na execução de políticas em nível nacional e em níveis locais.

Destacaram-se, sobretudo, a questão da responsabilização, como um dos fatores que mais implicam no trabalho docente, visto que permeia toda a política educacional, na medida em que a intensificação dos instrumentos avaliativos em larga escala tende, ao serem publicizados, a distinguir as melhores instituições, os melhores gestores, os melhores professores, os melhores alunos e, como consequência, também torna visível e responsabiliza aqueles que não obtêm bons resultados.

Na esteira da avaliação, nos últimos anos há também um forte movimento em favor da implantação do currículo único, como forma de tornar o que os “reformadores” desejam avaliar mais universalizado. Essas políticas impactam sobre o trabalho docente, na medida em que incidem sobre o currículo, definem o que é importante aprender e como, incidindo também, sobre a formação dos professores, uma vez que é necessário formar novos professores para o modelo de educação pretendido, qual seja, baseado na prática, na reprodução de modelos, no saber fazer.

O tempo para pensar, para aprender, para ensinar não é mais o mesmo tempo. O que importa são os planejamentos estratégicos (as metas, os prazos), que parecem ter substituído os projetos político-pedagógicos das escolas, embora estes continuem existindo; as provas e os resultados educacionais (notas, indicadores); as evidências, para comprovação dos recursos aplicados, que vão contaminando a almejada e distante gestão democrática, enfim, tudo em nome da boa governança. Resta indagar: boa para quem?

REFERÊNCIAS

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 23-38, 2010.

APPLE, Michael. **Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Governança e Desenvolvimento**. Washington, DC: Banco Mundial, 1992.

BERNUSSI, Mariana, Medeiros. **Instituições internacionais e educação: a agenda do banco mundial e do *education for all* no caso brasileiro**. **Dissertação de Mestrado**, Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

CASTELLI, Carolina Machado; CÓSSIO, Maria de Fátima; DELGADO, Ana Cristina Coll. Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 405-424, 2015.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base nacional comum: uma discussão para além do currículo. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570 – 1590, out./dez. 2014.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

_____. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, mai./ago. 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresarias da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p.325-672, abr./jun. 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 233-264, set. 2013.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

JONES, Phillip; COLEMAN, David. **The United Nations and education: multilateralism, development and globalization**. New York: Routledge, 2005.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O banco mundial e a educação no Brasil**: convergências em torno da agenda global. 2012. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUNDY, Karen. Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. **International Journal of Educational Development**, v. 22, n. 5, p.483-508, 2002.

OLIVEIRA, Antônio; BONOW, Dirnei. A nova social-democracia e o projeto da terceira via. In: CÓSSIO, Maria de Fátima; RODRIGUEZ, Rita de Cássia (Orgs). **Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da terceira via**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, Isaura. Governança e regulação da educação: perspectiva e conceitos. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, 2013.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Relatório sobre resultados**

preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Maria Abádia. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura Editora, 2002.

**Artigo recebido em 25/10/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**

ⁱPara Silva (2010), os organismos internacionais podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: Organização das Nações Unidas – ONU; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Organização Mundial da Saúde – OMS; Fundo Monetário Internacional–FMI; FAO; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Grupo Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; b) regionais: Organização dos Estados Americanos – OEA; Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –OCDE; Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal; Mercado Comum do Sul - Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Aldeias Infantis e outras.

ⁱⁱNos anos 1980, juntamente com o FMI e a Casa Branca, o Banco Mundial passou a integrar o quadro ideológico do "Consenso de Washington" em política econômica e social. Esse arranjo estava fundamentado em três pilares: a estabilização (da inflação e das taxas de juros em particular), a liberalização (dos mercados globais, em nome do livre comércio) e a privatização (incluindo o deslocamento de bens e serviços públicos para o setor privado) (STIGLITZ, 2002). É nesse contexto que o Banco introduz seus programas de ajuste estrutural, como resposta à crescente crise da dívida dos países em desenvolvimento e ao aprofundamento da recessão global, adquirindo, assim, uma identidade cada vez mais intervencionista. Tais programas pregavam que os países deveriam realizar uma série de reformas austeras para que estivessem de acordo com os princípios do Consenso de Washington. Estas reformas eram apresentadas aos governos como opcionais, porém, se o país quisesse ser um candidato aos empréstimos do Banco Mundial, as reformas passavam a ter então um caráter mandatório. (BERNUSSI, 2014, p.41).

ⁱⁱⁱSite disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>

^{iv}www.movimentopelabase.org.br

^vUma discussão mais aprofundada sobre esta questão pode ser encontrada em Castelli, Cóssio e Delgado (2015).