

## A AÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO E SEU DESDOBRAMENTO NO TRABALHODOCENTE

*Thalles Azevedo Ladeira<sup>1</sup>*  
*Thacio Azevedo Ladeira<sup>2</sup>*

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas ações de Organismos Internacionais na educação brasileira e desse modo, demonstrar as formas com que isso interfere na qualidade do trabalho do professor e em sua saúde física e/ou emocional, de modo geral.

Primeiramente, cabe deixar claro que quando estamos tratando de Organismos Internacionais, estamos nos referindo a alguns muito específicos, a saber: Banco Mundial (BM), OCDE, OMC, FMI, UNESCO, UNICEF, ou seja, são Organismos que de alguma maneira se relacionam com o Governo brasileiro e possuem algum peso, ainda que pequeno, nas decisões que são tomadas pelo Governo Federal quando o assunto é educação pública brasileira.

Nesse sentido, cabe a nós levantarmos a seguinte questão: Por que há uma relação entre o Brasil e essas entidades internacionais e qual o interesse das mesmas ao participarem (de modo direto ou indireto) da construção do modelo de educação brasileira?

Para responder a essa questão, precisamos entender que as relações entre o Brasil e os Organismos Internacionais, o que chamamos de política externa, é muito antiga. No entanto, essa tendência veio se acentuando ainda mais a partir da década de 90, sobretudo no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

A ideia do Governo brasileiro sempre foi captar investimentos dos Organismos Internacionais (OI) para o país e é por essa razão, que o nosso Governo Federal (independente da liderança política que vem assumindo) vem seguindo as determinações de tais Organismos, tanto em termos financeiros, quanto educacionais, a fim de se tornar mais atraente para investimentos.

Devemos considerar que em troca de investimentos no Brasil, muitos Organismos Internacionais passaram a desenvolver orientações para a educação

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense UFF/INFES e mestre em Ensino pelo PPGEn da UFF/INFES. Integra como pesquisador o Núcleo de Estudos Interseccionais em Psicologia e Educação (NEIPE). É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Atua como professor de séries iniciais no município de Rio das Ostras/RJ e Casimiro de Abreu/RJ.

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC - UFABC. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Participante do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Professor de Educação Especial em Paulínia/SP.

brasileira, influenciando até mesmo na elaboração de políticas públicas, sobretudo no que se refere à educação básica. Isso acontece, pois, tais Organismos enxergam na educação de nosso país uma ampla possibilidade de deixá-la mais suscetível ao capital internacional e desse modo, mais viável para a extração de lucros, na medida em que o Governo condiciona a nossa educação a um modelo pós-moderno, de caráter privatista, voltado para um viés tecnicista, mercantilista, competitivo, produtivista, ou seja, inteiramente voltado para atender as demandas do capital financeiro.

Diante de tal cenário, é importante dizer que a lógica é oferecer apoio econômico e político desde que o Brasil importe um modelo de educação considerado mais “moderno”. Isso fica muito claro, quando citamos, por exemplo, o documento “Um ajuste Justo” produzido pelo Banco Mundial que se configura como uma série de orientações para o Governo brasileiro, em termos econômicos e educacionais e a forma com que o país vem seguindo tais recomendações à risca.

Outro exemplo pode ser dado com os documentos produzidos pelo “Todos pela Educação”, que embora seja uma organização nacional, possui grande influência internacional, sendo composta por grandes empresas, institutos e fundações, que frequentemente vem publicando algum material norteador para a educação brasileira e como não é de se surpreender, tais recomendações vêm sendo cumpridas criteriosamente pelo Governo Federal.

Iremos aprofundar nesse assunto um pouco mais adiante, quando iremos trazer aqui uma análise feita por nós de dois documentos publicados pelo “Todos pela Educação” e do documento “Um ajuste Justo” do Banco Mundial.

O que precisa ficar claro em um primeiro momento é que toda essa subordinação do Governo brasileiro aos Organismos Internacionais em troca de apoio e investimento impacta diretamente na educação pública de nosso país, desde a educação básica até o Ensino superior de igual modo, interfere no trabalho docente de modo muito expressivo.

Um primeiro exemplo disso é a propagação por meio de documentos como o próprio “Um ajuste Justo”, da lógica meritocrática na educação. Embora muitos Organismos Internacionais (OI), como o Banco Mundial, tente apresentar um discurso de valorização e naturalização da meritocracia, devemos compreender que a mesma não deve ser considerada natural, mas sim uma ideologia pós-moderna extremamente aliada com as perspectivas da elite brasileira e propagada a fim de culpabilizar o próprio indivíduo pela sua miserabilidade social, advinda da falta de oportunidades para todos na sociedade.

A esse respeito, Simões (2017) declara:

A ideologia do mérito vem marcar a política liberal na educação para acentuar a fragmentação nas áreas de conhecimento e dos interesses da sociabilidade capitalista, facilitando a implantação dicotômica de uma formação humana determinada a atender as demandas das diversas frações da burguesia. (SIMÕES, 2017, p.25).

Desse modo, pode-se afirmar que o fator da meritocracia se tornou um dos principais agentes de estresse emocional no ambiente de trabalho dos

professores, por produzir a competitividade e a responsabilização do sujeito sobre suas frustrações no trabalho, gerando uma autopunição, sem levar em conta os condicionantes sociais que influenciam na relação professor-trabalho.

Essa lógica produz a responsabilização do indivíduo sobre os seus méritos pessoais a passo em que produz a desresponsabilização do Estado sobre a questão da desigualdade, do desemprego, do não aprendizado do aluno, do adoecimento do professor, enfim, é um discurso que justifica tudo baseado na responsabilização do indivíduo, escamoteando o contexto social, os interesses do capital e a própria luta de classes nesse processo.

Sobre essa questão, nos colocamos de acordo com a opinião de Menezes (2010) ao afirmar: “A meritocracia dentro de uma categoria profissional além de fazer uma clivagem corrosiva dentro dos seus quadros, alicerça uma condição avassaladora de hostil competição entre seus membros.” (MENEZES, 2010, p.2-3).

Como afirmado por Menezes (2010), a lógica meritocrática parte da ideia de que quem é mais competitivo e corre mais atrás, vence. Um desdobramento dessa lógica é a política do bônus por desempenho, importada para o Brasil dos Estados Unidos, e que tem ganhado uma ampliação cada vez maior nas estratégias do Governo, com aderência em muitos Estados e municípios em torno do país.

O que deve ficar evidente ao se tratar dessa questão é que a própria UNESCO já se posicionou afirmando que o bônus por desempenho aos professores não melhora a qualidade da educação.

Logo, romper com a lógica meritocrática e de competitividade nos espaços escolares é preciso, sobretudo, pois é ela a responsável por desresponsabilizar as ações do Governo em seu projeto de desmonte da educação pública, atribuindo aos professores a responsabilidade pela falta de qualidade da educação brasileira, em comparação com outros países. Logo, segundo essa perspectiva política e ideológica, se a educação vai mal, é culpa dos professores que não estão ensinando direito ou que devem se esforçar mais ou se capacitar mais e oferecer mais tempo e dedicação extraclasse para o trabalho.

Nesse aspecto, cabe considerar o relatório divulgado em 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao evidenciar que o Brasil encontra-se em 60º lugar no ranking da educação, de 76 países pesquisados. Dados como esse apontado fomentam a lógica de responsabilização dos professores pela educação do país e é nesse sentido que os documentos do Todos pela Educação (TPE), (que serão avaliados mais adiante neste capítulo), visando uma suposta modernização da educação brasileira, vêm afirmando que o problema está na deficiência da formação dos professores, que possui demasiada teoria e pouca instrução prática, como se fosse possível separar a teoria da prática.

Sobre essa questão, é possível citar Freire (1987) ao afirmar que “É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a *práxis*, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação” (FREIRE, 1987, p. 125).

Ainda sobre a questão da qualidade da educação, o atual deputado federal Mendonça Filho, na época em que era ministro da Educação do governo Temer, chegou a afirmar que

(...) a qualidade do professor é o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente das diferenças de renda, de classes sociais e das desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode ajudar à melhoria da qualidade da educação (MONTEIRO, 2017, grifos nossos).

Fica claro na citação acima a ideia de que o principal responsável pelos problemas presentes na educação brasileira é o professor e o principal responsável por solucioná-la, segundo essa concepção da realidade, seria também o professor, sem ao menos levar em consideração o contexto, os salários irrisórios que recebe o professor, a falta de formação inicial e continuada de qualidade para a categoria, a falta de infraestrutura adequada nas escolas etc.

Essa lógica neoliberal transforma-se em uma ceara de novas orientações trazidas pelos Organismos Internacionais, de mudanças nos cursos de licenciaturas, visando um perfil, segundo eles mais “moderno”, voltado para um saber prático, tecnicista e esvaziado de conhecimentos teóricos. Dentro desta realidade de mudança na formação docente para atender as orientações internacionais, consideramos importante destacar mais uma vez a centralidade que assume os OI na educação nacional e o peso que suas recomendações possuem na qualidade do trabalho do professor.

Isso fica claro na fala de Pansardi (2011) ao trazer que o Brasil, assim como outros países da América Latina, se coloca como dependente desses Organismos Internacionais a fim de refinar suas dívidas externas e buscar novos empréstimos. Contudo, essa parceria acarreta para o país a necessidade de se submeter aos parâmetros que tais Organismos consideram fundamentais para o desenvolvimento nacional, embora tratem apenas dos parâmetros que envolvem a educação, que é o nosso foco.

Consideramos, portanto, ser fundamental que se organize lutas populares no sentido de romper com o modelo de educação brasileiro a serviço do capital, submissa às imposições dos Organismos Internacionais, cujo objetivo principal é atender as necessidades do mercado. É necessário fazer isso, tendo a clareza de que a educação deve assumir o seu caráter revolucionário de transformação da consciência dos homens e por meio da ação coletiva, transformação da própria sociedade.

Baseado nessa política de atuação das agências internacionais na educação nacional, Rasco (2013) afirma que o “grande problema para os Estados nacionais se encontra não tanto na globalização em si, mas na imposição de políticas de governabilidade neoliberais” (RASCO, 2013, p. 406).

O que estamos assistindo, portanto, segundo Dale (2004) é o desenvolvimento de uma agenda globalmente estruturada para a educação que, em linhas gerais, é o mesmo que dizer

de uma subordinação da educação nacional aos interesses econômicos, ideológicos, políticos e culturais globais, demarcados pelos Organismos Internacionais supracitados.

Portanto, o que fica claro é o compromisso dessas Organizações com a lógica econômica do capital, uma vez que enxergam a educação puramente como uma mercadoria, uma ampla fonte de lucros, a nível nacional e internacional, e é nesse sentido que suas orientações são de um Estado cada vez mais mínimo e de uma educação pública que vá sendo submetida paulatinamente aos interesses do mercado.

Partindo dessa concepção, são pertinentes os questionamentos feitos por Pansardi (2011) ao afirmar: “Até que ponto nossos governos têm realmente autonomia para perseguir políticas nacionais independentes? Existem políticas públicas nacionais? Ou apenas adaptações nacionais de políticas determinadas internacionalmente?” (PANSARDI, 2011, p.8).

No que se refere à formação dos professores, deve ficar claro que os Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial, têm delimitado um modelo de formação para os professores, voltado para atender as demandas do mercado. É por isso que, segundo esses Organismos, um professor “moderno” é um professor flexível, produtivo, resiliente para se adaptar às mudanças no mundo do trabalho etc.

Partindo dessa concepção, trazemos mais uma vez as palavras de Pansardi (2011) ao afirmar que “a educação é vista da ótica de um banco, com o olhar de um financista, de um economista. (...) Os critérios são o do mercado e nesta visão, a educação é um produto como qualquer outro. A escola é uma fornecedora de serviços, uma empresa.”. (PANSARDI, 2011, p.9).

O papel do professor, nesse contexto mercantilizador da educação, é ser o mais eficiente possível, lendo-se eficiente como àquele que mais atende à lógica do capital. É nesse sentido, que surge o modelo pedagógico baseado nas “competências e habilidades socioemocionais” que nos dias atuais, define, do ponto de vista dos OI, o que vem a ser um bom professor.

A lógica é bem simples: se o docente possui as aptidões estipuladas pelos Organismos, ele é considerado um professor “moderno”, caso não possua as “competências e habilidades” determinadas, ele é tido como um profissional problema. A fim de ficar mais claro essa questão, vamos avaliar a partir de agora, dois documentos oficiais do Movimento Todos pela Educação (TPE), de 2012 e de 2018, juntamente com a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o documento “Política Nacional de Formação de Professores” (2017), a fim de mostrar como se dá a imposição desse modelo pedagógico baseado nas “competências e habilidades” na formação dos professores.

Antes, é importante definir, ainda que brevemente, o que é o Movimento Todos pela Educação (TPE). Por sua vez, é uma entidade formada desde 2006, por uma série de parceiros e mantenedores (nacionais e internacionais), com o objetivo de expressar, no tempo presente, a maneira como a educação se ajusta ou deve se ajustar, segundo as orientações propostas pelos Organismos Internacionais. O Todos pela Educação (TPE) trata-se, de modo geral, de um grupo de intelectuais

orgânicos da classe empresarial, que desde a sua fundação, em 2006, visam transformar a educação de nosso país em um grande negócio para investimentos.

É por isso, que estão sempre demasiadamente “preocupados” com a qualidade da educação, lançando quase que anualmente um documento novo, estabelecendo uma nova meta(ou um conjunto delas) ou estratégias, para melhorar a educação “modernizando-a”. A questão é que seu discurso não só está alinhado com o discurso do empresariado, como é de fato a própria perspectiva empresarial para a educação. Isso significa dizer que seu apelo será sempre a favor da privatização da educação pública, transformando nossa educação em uma fonte de lucros para as empresas privadas. É importante deixar isso claro, para termos a noção de que espécie de documentos vamos começar a analisar agora e que tipo de educação e de professoro TPE tem projetado alcançar.

Nesse sentido, nos pusemos a analisar os documentos “5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras”(2012) e o “Anuário Brasileiro da Educação Básica”, (2018) a fim de procurar entender o que os mesmos consideram que sejam as estratégias para uma qualidade na educação e qual seria o papel do professor nesse processo. Embora saibamos que os documentos do Movimento Todos pela Educação não se limitam apenas a estes aqui analisados, pois possuem um vasto material informativo, como relatórios, anuais, boletins e publicações de pesquisas a respeito do que consideram ser uma educação de qualidade.

O Relatório intitulado “Todos Pela Educação 5 Anos 5 Metas 5 Bandeiras” apresenta o que é o TPE e como foi sua criação. Além disso, apresenta os registros de sua atuação durante os anos 2010 e 2011. Em seguida, se concentra, ao longo de todo o texto em definir as cinco metas para se alcançar uma educação de qualidade, que devem ser atingidas até 2022, data escolhida em razão do bicentenário da Independência do Brasil. O principal objetivo desse documento é apresentar soluções para uma educação de qualidade, expressando esse compromisso por meio de 5 Metas, conforme já foi afirmado.

De acordo com o documento, as cinco metas funcionam como um meio de gerenciara qualidade da educação. Iremos apresentar aqui brevemente as cinco metas, a fim de melhor situar o leitor a respeito das mesmas: A primeira meta estabelece que toda criança e jovem de 4 a 17 anos deve estar na escola. A segunda define que toda criança deve ser plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade. A terceira determina que todo aluno deve ter o aprendizado adequado a sua série. Já na quarta meta é deliberado que todo jovem deve ter concluído o Ensino Médio até os 19 anos e na quinta fica definida a garantia de um amplo investimento em Educação e uma gestão eficiente (TPE, 2012, p. 12).

Já o relatório “Anuário brasileiro da educação básica”, de 2018, inicia sua discussão apresentando os três objetivos principais para a educação brasileira, que são: Primeiro, reafirmar a sua razão de existência, se colocando na observação e no acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2022. Segundo, contribuir e estimular os debates sobre Educação na fase das campanhas políticas, contribuindo para as discussões com informações qualitativas; e terceiro, o documento se coloca como um apoio para os novos eleitos em 2018, na agenda das novas necessidades educacionais.

Ao longo do texto, o documento faz uma análise das necessidades educacionais brasileiras, apresentando as metas do PNE desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e ensino médio, considerando também as metas do PNE para a educação especial/inclusiva, a educação integral, dentre outros temas importantes.

O que nos interessa aqui é apontar que nesse Anuário de 2018, diferentemente, do “Todos Pela Educação 5 Anos 5 Metas 5 Bandeiras”, podemos encontrar a incorporação das expressões “competências” e “habilidades socioemocionais”, ainda que sem um aprofundamento do que sejam tais conceitos.

O que deve ficar claro, a partir da leitura de ambos os documentos, é como a entidade concebe a educação pública, partindo de uma linguagem economicista, em que a educação é entendida como mercadoria e os professores como “parceiros” que devem atender as demandas do mercado, devendo ser apto para apresentar determinadas “competências” e “habilidades socioemocionais” necessárias para o bom desempenho da educação.

Nesse sentido, o TPE concebe a educação como de caráter pragmática, rasa de aprofundamento teórico, direcionada para as necessidades do mercado e, seguindo a perspectiva de um professor salvacionista, isto é, capaz de superar a crise da educação por si só.

Não é difícil constatar, portanto, que a proposta de educação de qualidade do TPE é uma educação cujo significado é sinônimo de treinamento para o mercado de trabalho. Logo, o que eles entendem por uma formação de qualidade (para professores e alunos) é o oposto ao movimento de apropriação de uma consciência política por meio de uma sólida base de conhecimentos científicos. Para o TPE, a educação é um processo de técnicas para um “aprender a fazer”, descolado de um pensamento crítico e emancipador, inteiramente voltado para as necessidades do mercado. (RODRIGUES, 2017).

Ainda de acordo com a lógica dessa entidade, é preciso “modernizar” a formação dos professores, para que se obtenha uma maior qualidade na educação nacional. É nesse sentido que o TPE parte de uma perspectiva de cultura de metas para a educação, visando cumprir uma dupla função, pois, ao passo em que tentam esvaziar os cursos de formação de professores da gama de conhecimentos teóricos disponíveis, por outro, potencializam a valorização dos conhecimentos práticos, voltados para o cotidiano da sala de aula, permitindo ao professor um saber fazer, mas descolado de condições de elaborar criticamente análises sobre a conjuntura em que está inserido.

Um segundo aspecto a ser destacado é o seu caráter avaliativo e de monitoramento. Sobre esse aspecto, o TPE criou e colocou em prática ferramentas para medir a qualidade da educação do Brasil, como a Prova ABC – Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização, sendo fundamental apontar que esse processo avaliativo fortalece a lógica meritocrática e de mercado, visando transferir para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar. (RODRIGUES, 2017).

O que se espera então dos professores, segundo os documentos do “Todos pela Educação” é a sua adequação a lógica capitalista e de mercado, atuando de

forma “neutra”, sem preferências pedagógicas, que domine as técnicas e metodologias do “saber fazer”, ainda que sua prática venha descolada de um arcabouço teórico robusto e possua uma base rasa de conteúdos. Desse modo, citar Martins (2008) é necessário, ao explicar melhor o modelo de novo perfil de professor

Os professores já não mais precisarão aprender o conhecimento historicamente acumulado, pois, já não precisarão ensiná-lo aos seus alunos, e ambos, professores e alunos, cada vez mais empobrecidos de conhecimentos pelos quais possam compreender e intervir na realidade, com maior facilidade, se adaptarão a ela pela primazia da alienação. (MARTINS, 2007, p. 27).

Nesse sentido, cabe inserir em nossa discussão o documento da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no dia 15 de dezembro de 2017, e que também apresenta políticas para a educação nacional e direcionamentos de atuações para o professor frente às novas demandas do empresariado para a educação nacional.

Deve ficar claro que, assim como o TPE, a BNCC também traz os conceitos de “competências e habilidades socioemocionais”, só que dessa vez de forma mais exploratória. No que se refere às competências, destaca que são 10 as competências gerais necessárias que devem ser adquiridas por alunos e professores, para que se alcancem uma educação de qualidade. Dentre elas, cabe um destaque na décima, à qual consideramos ser a mais propagada nos discursos do empresariado, portanto, a mais urgente de ser combatida, qual seja: “Agir pessoal e coletivamente com *autonomia*, (...) *flexibilidade*, *resiliência* e *determinação*, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2017, p.12.).

Fica claro para nós que o que se espera do professor é que ele seja um trabalhador *flexível*, para dar conta das várias demandas que lhe são impostas, contudo, sem as condições de tempo hábeis para desenvolvê-las com a qualidade desejada. E é nesse sentido, que se afirma que ele necessita de *resiliência*, para conseguir se manter produtivo, mesmo em condições precarizadas de trabalho

Seguindo essa perspectiva, afirma-se que professores e alunos necessitam ter *autonomia* para desenvolver as questões relativas ao cotidiano escolar de modo independente, autossuficiente, sem contar com os recursos e as condições adequadas para isso.

O que mais se aproxima de uma definição da própria BNCC em relação ao que sejam competências é

(...) indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BNCC, 2017, p.13).

Para sustentar a abordagem por meio de competências e habilidades, a Base (2017) justifica que:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em



diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BNCC, 2017, p. 16).

Conforme exposto, fica claro que a BNCC está em consonância com os Organismos Internacionais que por sua vez são os defensores da ideologia neoliberal, visando conforme já apontado à formação de indivíduos flexíveis, que se adaptem com facilidade às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão. (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2018).

Nesse sentido, a Base defende a relação dos conteúdos escolares com o desenvolvimento das competências, definindo o conhecimento como uma soma das habilidades que os alunos devem se apropriar para melhor se adaptarem aos interesses do mercado.

Isso fica muito claro nas palavras de Marsiglia et. al. (2017) ao apontar que:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, como crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (MARSIGLIA et. al., 2017, p. 118).

Diante disso, é possível acreditar que a implantação da BNCC é a legitimação do avanço da hegemonia e dos ideais neoliberais na educação brasileira com vistas a atender os interesses da classe empresarial, na plena contramão daquilo que se espera do exercício de uma escola pública que é garantir a todos os alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória. (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2018).

Além da BNCC, o documento “Política Nacional de Formação de Professores”, lançado pelo governo de Michel Temer em outubro de 2017, é outro importante documento para análise que também se utiliza dos termos competências e habilidades para se referir a um ‘novo’ perfil de trabalhador. Penna e Simões (2019) trazem uma reflexão a respeito desse novo perfil de trabalhador, cabendo a ele estar

Apto a naturalizar as condições que se aprofundam tanto no sentido da precarização das condições de trabalho, bem como no avanço das condições de desemprego e de miserabilidade sob todos os aspectos, levando a classe trabalhadora a buscar saídas cada vez mais individuais e, portanto, conciliáveis com o capital. (PENNA; SIMÕES, 2019, p. 6).

É sabido que o documento “Política Nacional de Formação de Professores”, por mais que traga um discurso de ampliação da qualidade da educação nacional, baseado em mudanças estruturais na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, o mesmo propõe na verdade um esvaziamento da formação docente, balizado pela valorização técnica desse trabalho, bem ao sabor dos métodos pedagógicos pós-modernos.

Nesse sentido, o processo de formação intelectual/teórica dos mesmos, bem como a ação pedagógica desse educador são substituídos pela valorização de uma formação empírica, demarcada pela perspectiva de observação da sua prática e enaltecimento de um processo educativo voltado para a técnica e o “aprender a aprender”, em detrimento de uma formação em direção a uma cultura universal. (PENNA, 2015)

A esse respeito, Evangelista (2017) tem uma opinião muito contundente ao apontar que: “Essa política servirá como estímulo ao crescimento da ‘fábrica de professores’ e do mercado dos diplomas de ensino superior no país” (EVANGELISTA, 2017, p. 5).

É por isso que tem sido tão valorizada a perspectiva de apropriação das “competências”, já como um ajustamento dos professores a esse novo formato de formação docente proposto pelo documento “Política Nacional de Formação de Professores”, que em palavras claras significa preparar professores para se adequarem às necessidades do capital.

Duarte (2008) colabora sobre essa questão ao apontar que

(...) trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (...) Trata-se de preparar indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas para uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais as competências à realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 11-12, grifos nossos).

As “habilidades socioemocionais”, por sua vez, seriam “aquelas que designam os comportamentos, as atitudes e as características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares” e que “têm sido defendidas como a solução para trazer à educação o que lhe estaria faltando” (RODRIGUES, 2015, p.82). Dizendo de modo bem claro, a implementação da concepção de “habilidades socioemocionais” nos espaços escolares, a serem apropriadas tanto por professores quanto por alunos, é a total valorização dos aspectos emocionais no processo de aprendizagem em detrimento dos aspectos racionais/científicos.

Ainda concernente a essa questão, Rodrigues (2017) destaca que

No que se refere diretamente ao processo educativo o que temos visto é uma ênfase nas questões subjetivas em detrimento do conhecimento objetivo e científico. E essa mudança faz todo sentido se lembrarmos que as **habilidades** que o sistema produtivo vem exigindo, além da formação técnica específica, é uma base psicológica que prepare o sujeito para lidar bem com a imprevisibilidade no

âmbito do trabalho, capacidade de inovação, e certamente aceitação às relações de instabilidade do mercado, com consequências para ele próprio. (RODRIGUES, 2017, p. 32, grifo nosso).

Fica claro então que, segundo a perspectiva das “habilidades e competências”, o professor deve incorporar uma “postura reflexiva”, sendo um “facilitador da aprendizagem do aluno”, um “gerenciador de informações”, além de assumir o método de “permanente avaliação e ressignificação de sua prática pedagógica”. Entretanto, caso o professor não desenvolva em si mesmo as competências, “seu trabalho didático estará fatalmente comprometido” (MELLO, 2000, p. 17).

A busca pelas tais “competências e habilidades”, necessárias para a caracterização do que se denomina de “novo professor”, na prática, é a valorização do individualismo e da competitividade entre os pares, que ofusca a visão sobre a percepção de que somos pertencentes a uma classe social, ao passo em que estimula o sujeito a procurar atender os critérios definidos no que vem a ser um “professor destaque” ou “professor ideal”. A pergunta é: ideal para quem? A prática pedagógica do professor que incorpora as tais “competências e habilidades” favorece a quem?

É fundamental pensar que essa lógica de conceber a educação por competências, além de estimular a competitividade e o individualismo visa também responsabilizar o professor pelos problemas produzidos no contexto da escola e, sobretudo, da sala de aula. (PENNA, 2015, p. 13).

Além disso, também deve ficar claro que a lógica das “habilidades e competências socioemocionais” é resultado da inserção dos sistemas escolares nos interesses advindos dos Organismos Internacionais para a educação nacional, visando produzir um professor apto a dialogar com o mercado de trabalho, apresentando as aptidões necessárias para atender as demandas do mercado, bem como, de igual modo, produzir nos seus alunos essas aptidões.

Portanto, o que interessa para os Organismos Internacionais, é uma educação submissa ao mercado, sem senso crítico, sem partido, supostamente neutra e hábil na apropriação por seus indivíduos das aptidões necessárias para se adequarem ao mercado de trabalho.

No que se refere ao trabalho do professor nesse processo, deve ser evidenciado que, tanto nos documentos do TPE, quanto na BNCC, a ideia é separar desde a sua formação a teoria da prática, ao mesmo tempo em que procura desvincular a ação pedagógica da ação política no ambiente educacional, em nome da institucionalização daquilo que o TPE e seus ideólogos convêm chamar de “bom professor”. (PENNA, 2015)

Ainda sobre essa questão, Penna; Simões e Pereira (2018) destacam que

Trata-se da imposição de uma nova direção para a formação docente, que pretende reforçar a ideia de que os currículos das licenciaturas são excessivamente teóricos, e, portanto, desconectados da vida prática/cotidiana deste professor na escola. Reivindica-se, assim, uma formação docente que priorize o aprender a fazer, a prática de dar aula e os conhecimentos técnicos ligados à ação docente. (PENNA; SIMÕES; PEREIRA, 2018, p. 5).

Portanto, esse “novo modelo de professor”, marcado por concepções pós-modernas, é difundido como aquele que se relaciona com a vida cotidiana dos alunos e que respeite os diferentes ritmos de aprendizado. Traz também o discurso que afirma ser necessário “partir do contexto do aluno” para se trabalhar os conteúdos. O problema não é partir do contexto do aluno, a questão é quando o conhecimento se limita apenas a esse contexto, negando aos filhos da classe trabalhadora a oportunidade de acessar um cabedal de conhecimentos robustos e necessários para se compreender a realidade.

Isso nos leva mais uma vez ao “Todos pela Educação” e seus “formadores de opinião”, quando afirmam que conhecimento robusto e uma amplitude de saberes em sala de aula é sinônimo de conhecimento enciclopédico, os quais “só levam à erudição e não preparam para a vida” (MELLO, 2000, p. 7).

Talvez por isso, esse “novo professor”, supostamente tão moderno em sua prática e na sua forma de pensar, olhe para os alunos pobres e da periferia, e pense: “explicar conhecimentos complexos para quem, se tal aluno nunca precisará implementá-lo na prática, se suas oportunidades de trabalho se limitam a operações simples e de pouca racionalidade?”; “Levá-los ao museu de artes para quem?”, “permitir o acesso a músicas clássicas para quem?” “Incentivar o teatro e a cultura para quem?”. É como se os alunos não tivessem a capacidade de compreender e se sensibilizar com o conhecimento mais complexo, robusto e humanizado. É como se filho de pobre não tivesse o direito de fruir e de acessar o bem patrimonial de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Portanto, o que se percebe, até aqui, é que se tem procurado implementar por parte do conjunto de frentes que atuam sobre a educação nacional, (desde o Governo Federal aos Organizações Internacionais, não deixando de considerar também os empresários nacionais, como exemplo, o Instituto Ayrton Senna, dentre outros), um modelo de educação, bem como um perfil de professor, que se adapte às concepções neoliberais impostas que, por sua vez, se desdobra em um novo ideário de professor, inserido em uma “nova morfologia do trabalho”: parcelado, atípico e flexível. (ANTUNES, 2009).

É baseado nesse cenário que avançam discursos que legitimam a desvalorização do trabalho docente ao se posicionarem

em defesa do empreendedorismo, da naturalização da competitividade, da política de bonificação, do estímulo às práticas individualistas, do trabalho voluntário, entre outros discursos próprios do avanço do ultraliberalismo e das ideologias pós-modernas. Tal política cumpre o papel de amortecer as lutas à medida que leva a categoria docente a secundarizar e subestimar os enfrentamentos coletivos da classe trabalhadora, historicamente organizada em seus sindicatos. Os trabalhadores da educação, de todos os níveis do ensino, carregam um grande desafio na organização e condução de políticas sindicais que possam enfrentar eficazmente o conjunto de políticas de desmonte de todo o aparato público previdenciário e trabalhista. (PENNA; SIMÕES, 2019, p. 23).

Logo, enquanto se vende a ideia de um professor moderno, versátil, plural, que se adapta facilmente às demandas do mercado de trabalho, isso pode ser traduzido em sentidos práticos, conforme nos aponta Triches (2010), em uma

exigência rigorosa do mercado pela figura de um “*superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica”. (TRICHES, 2010, p.40).

Essa figura do “*superprofessor*” que precisa ser empreendedor e se flexibilizar o máximo que pode para se manter ativo no mercado de trabalho, é muito bem explicitado nas palavras da diretora do Instituto Crescer, uma ONG neoliberal que desde 2000 vem prestando serviços à educação, mais especificamente relacionados à formação de professores e qualificação profissional.

O professor como conhecemos hoje, exclusivamente atrelado a uma instituição de ensino, aos poucos, dará espaço a um profissional capaz de preencher a lacuna existente entre o docente tradicional, o administrador e o formulador de políticas educacionais. Estamos falando do chamado *teacherpreneur*, ou professor-empREENDEDOR em tradução livre. AfirMO istodiante da realidade de que, apesar dos avanços tecnológicos, a maioria das escolas conta com uma hierarquia que se para as pessoas que criam políticas educacionais (administradores) daquelas que realmente entregam a educação (professores).

Essa história de compartimentalização muda com o professor-empREENDEDOR, que além de estar no dia a dia no ambiente escolar, sai

da sala de aula para interagir com múltiplos domínios da educação. Assim, em termos gerais, um professor-empREENDEDOR envolve-se na liderança educacional, escreve seus próprios currículos, pesquisa metodologias educacionais, aprende a usar diferentes tecnologias, cria cursos próprios e os vende ou disponibiliza gratuitamente em plataformas digitais, educa outros professores e até trabalha para reformar as políticas educacionais oficiais. (ALLAN, 2019, grifo nosso).

Isso nos leva a pensar o quão forte está o discurso em nosso país da modernização da figura do professor, que quanto mais empreendedor; inovador; protagonista dos desafios educacionais e flexível às mudanças ele se torna, mais ajustado ele estará à lógica de precarização e aviltamento de suas condições de trabalho. (PENNA; SIMÕES, 2019).

É nesse sentido que Penna e Simões (2019) usam o termo ‘*Food truck*’ da educação, para denominar esse professor polivalente, ajustado a lógica de professor intermitente, ‘*uberizado*’, atento para atender as demandas do mercado, sempre que solicitado. (PENNA; SIMÕES, 2019).

Em suma, todo esse contexto apresentado aqui vem gerando uma realidade de profundo adoecimento nos professores, tendo que lidar com tantas cobranças, sentindo praticamente o peso da responsabilidade de carregar a qualidade da educação nas costas, em um contexto de profunda austeridade do Governo Federal com a educação pública, ao mesmo tempo tentando adequar as exigências que vem sendo feitas pelo Ministério da Educação (MEC) para serem considerados um professor “moderno”, que segundo a lógica neoliberal, deve deter as competências e habilidades estabelecidas nos documentos internacionais, devendo ser dinâmico, engraçado, flexível, sempre com aulas interessantes para prender a atenção dos alunos, ou seja, há um universo de cobranças e responsabilidades, legitimadas pelos documentos produzidos por OI, que tem levado nossos professores a viverem quadros de ansiedade, irritabilidade, síndrome do pânico e depressão.

Logo, podemos perceber que, nos tempos atuais, espera-se que o professor seja gestor, eficaz, inovador, empreendedor e que tenha as competências e habilidades socioemocionais exigidas pelos Organismos Internacionais e se adeque às demandas do mercado, isso tudo, é claro, sem adoecer, e com um belo sorriso no rosto.

## Referências

ALLAN, Luciana. Por que você precisa se tornar um professor empreendedor? Crescer em Rede. Editora Exame. 14 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://exame.com/columnistas/crescer-em-rede/por-que-voce-precisa-se-tornar-um-professor-empreendedor/>. Acesso em: 20 de ago. de 2023.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. 2009.

DALE, R. 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, maio/ago. 2004.

DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. et.al. Formação Docente no Brasil Pós-2000: Lances de um Massacre Intelectual. Revista Retratos da Escola, vol. II, número 21, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1987.

MARTINS, L. M. (2007) A formação social da personalidade do professor. Campinas: Autores Associados.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de 139 esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MELLO, Guiomar Namo de. et al. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica para a Educação Básica Brasileira. Secretaria de Educação do Paraná. 2000.

MENEZES, W. F. O “processo imbecilizador”: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. In: VII Seminário do Trabalho. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

PANSARDI, M. V. A Formação de Professores e o Banco Mundial. *Eccos; Revista Científica (Impresso)*, v. 1, p. 127/25-142, 2011.

PENNA; Adriana, SIMOES, R. Formação de Professores na linha de fogo de “um ajuste justo”. Governo Temer e o estímulo ao empreendedorismo. Professor: Seja um ‘protagonista’, seja um ‘food truck’ da educação...! Rio de Janeiro, Anais Niep Marx. 2019.

PENNA, Adriana. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: Implicações da Lógica Privada na Formação/Qualificação do Professor. Uma Análise Fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. In: Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. 2015. 06 a 08 de julho de 2015. UNESP - Bauru (SP).

PENNA; Adriana, SIMOES, R.; PEREIRA, J. A. 'Um Ajuste Justo' no Governo Temer: Banco Mundial Dita Normas para a Formação de Professores. 2018. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

RASCO, J.F.A. A educação e o currículo no espaço europeu: internacionalizar ou globalizar? In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). Saberes e Incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 403-418. 2013.

RANCO, Emerson; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegriano; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates em educação*, v. 10, p. 47-70, 2018.

RODRIGUES, Marcilene. Reificação na Retórica Conservadora: uma análise do “Todos Pela Educação”. Santo Antônio de Pádua, 2016. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, UFF, Santo Antônio de Pádua, 2017.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. As Habilidades Socioemocionais como a Nova Fênix das Avaliações em Larga Escala? Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2015.

SIMÕES, Roberto Alves. A Ação Criminosa da ONGs: A privatização da escola pública. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora. V. 01. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO 5 ANOS 5 BANDEIRAS 5 ATITUDES, 2012. Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/tpe\\_5anos\\_final.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/tpe_5anos_final.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Editora Moderna. 2018. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite) Acesso em: 20 ago. 2023.

Ciranda de Saberes

TRICHES, Jocemara. Organizações Multilaterais e Curso de Pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.