

GILLOS

Olgaíses Cabral Maués

Arlete Maria Monte de Camargo

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

Maria da Conceição dos Santos Costa

Maria da Conceição Rosa Cabral

Mary Jose Almeida Pereira

Michele Borges de Souza (orgs.)

S

Á

R

I

O

 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

 ORGANISMOS INTERNACIONAIS

 FORMAÇÃO DOCENTE

GLOS

S




Á

Olgaíses Cabral Maués
Arlete Maria Monte de Camargo
Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu
Maria da Conceição dos Santos Costa
Maria da Conceição Rosa Cabral
Mary Jose Almeida Pereira
Michele Borges de Souza (orgs.)

R

I

O

 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
 ORGANISMOS INTERNACIONAIS
 FORMAÇÃO DOCENTE

MERCADO[®]
LETRAS

GLOSSÁRIO

A INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO, OS ORGANISMOS
INTERNACIONAIS E A
FORMAÇÃO DOCENTE

Olgaíses Cabral Maués
Arlete Maria Monte de Camargo
Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu
Maria da Conceição dos Santos Costa
Maria da Conceição Rosa Cabral
Mary Jose Almeida Pereira
Michele Borges de Souza
(organizadoras)

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Glossário [livro eletrônico] : a internacionalização da educação : os organismos internacionais e a formação docente / (organizadoras) Olgaíses Cabral Maués...[et al.]. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2024.

Vários autores.

Outras organizadoras: Arlete Maria Monte de Camargo, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu, Maria da Conceição dos Santos Costa, Maria da Conceição Rosa Cabral, Mary Jose Almeida Pereira, Michele Borges de Souza.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-805-0 [epub]

1. Currículos 2. Educação e globalização 3. Educação internacional 4. Educação multicultural 5. Ensino superior - Cooperação internacional 6. Professores - Formação I. Maués, Olgaíses Cabral II. Camargo, Arlete Maria Monte de III. Abreu, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante IV. Costa, Maria da Conceição dos Santos V. Cabral, Maria da Conceição Rosa VI. Pereira, Mary Jose Almeida VII. Souza, Michele Borges de.

24-196760 CDD-378.104

Índices para catálogo sistemático:

1. Internacionalização da educação : Educação superior 378.104

capa: Studio Rotta Design Gráfico

gerencia editorial: Vanderlei Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final: dos autores

bibliotecaria: Eliane de Freitas Leite – CRB 8/8415

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2024

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução ou armazenamento parcial ou total ou
transmissão de qualquer meio eletrônico ou
qualquer meio existente sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderon – PUC/Campinas
Prof. Dr. Afranio Mendes Catani – USP
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – UPF/RS
Profa. Dra. Carina Maciel – UFMS/MS
Prof. Dr. Diego Bechi – UPF/RS
Profa. Dra. Edineide Jezine – UFPB
Profa. Dra. Egésilaine De Nez – UFRGS/RS
Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp/SP
Prof. Dr. Elton Luis Nardi – Unoesc/SC
Prof. Dr. Gildenir Carolino Santos – Unicamp/SP
Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar/SP
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp/SP
Prof. Dr. José Vieira de Sousa – UnB/DF
Profa. Dra. Lara Carlette Thiengo – UFVMG – MG
Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC/PR
Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC/SC
Profa. Dr. Ignacio Calderon – PUCC/SP
Profa. Dra. Maria Abadia da Silva – UnB/DF
Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UFSM, Unicamp
Profa. Dra. Maria Tereza Ceron Trevisol – Unoesc/SC
Profa. Dra. Maria Vieira Silva – UFU/MG
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodrigues – UFMS/RS
Profa. Dra. Marilda Pasqual Scheneider – Unoesc/SC
Profa. Dra. Marília Morosini – PUCRS/RS
Prof. Dr. Paulo Almeida – UFPA/PA
Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp/SP
Profa. Dra. Romilda Teodora Ens – PUCPR/PR
Profa. Dra. Rosane Sarturi – UFSM/RS
Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA/PA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario/Conicet/Argentina
Prof. Dr. Adrian Cammarota – IDES/Argentina
Prof. Dr. Antonio Bolívar – Universidad de Granada/Espanha
Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero/Portugal
Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/Portugal
Prof. Dr. Enrique Martínez Larrechea – Iusur/Uruguai
Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho/Portugal
Prof. Dr. Geo Saura – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dr. Jaime Moreles Vazquez – Universidade de Colima/México
Profa. Dra. Maria Carmen Lopez Lopez – Universidade de Granada/Espanha
Profa. Dra. Maria Cristina Parra Sandoval – Universidad del Zulia/Venezuela
Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján/Argentina
Profa. Dra. María Verónica L. Guerrero – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso/Chile
Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidad de Madrid/ Espanha
Prof. Dr. Norberto Lamarra – Universidad Trés de Febrero – Argentina
Profa. Dra. Olga Cecília Diaz Flores – Universidad Nacional Pedagógica – Colômbia
Prof. Dr. Pablo Garcia – Universidad Trés de Febrero/Argentina
Profa. Dra. Patricia Viera Duarte – Universidad de la Republica/Uruguai

SUMÁRIO

[APRESENTAÇÃO](#)

Olgaises Cabral Maues, Arlete Maria Monte de Camargo

EIXO 1: INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

[ACCOUNTABILITY](#)

Mariza Felipe Assunção, Luciene Medeiros

[ACORDO DE COOPERAÇÃO](#)

Mario Luiz Neves de Azevedo

[AGENDA GLOBAL](#)

Mario Luiz Neves de Azevedo



[AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO](#)

Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior

[CAPITAL HUMANO](#)

Edinilza Magalhaes da C. Souza, Mariza Felipe Assunção

[CAPITALISMO ACADÊMICO](#)

Ana Claudia Ferreira Rosa, William Pessoa da Mota Junior

[CLASSE MUNDIAL](#)

Mary Ellen Costa Moraes

[COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS](#)

Marília Costa Morosini, Jocelia Martins Marcelino

[CURRÍCULOS INTERNACIONALIZADOS](#)

Luciene Medeiros

[DIMENSÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO](#)

Erlani Raquel da Cruz Favacho, Antonia Costa Andrade

DOUTORADO INTERNACIONAL / DOUTORADO SANDUÍCHE – COTUTELA

Mario Luiz Neves de Azevedo

ERASMUS

Maria da Conceição Rosa Cabral

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Maria Dayse Henriques de Camargo, Leila Maria Costa Sousa

GLOBALIZAÇÃO

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

INTERCULTURALIDADE

Marília Costa Morosini, Jocelia Martins Marcelino

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*Antonia Costa Andrade, Erlani Raquel da Cruz Favacho,
Valeria Silva de Moraes Novais*

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IaH)

*Marília Costa Morosini, Rafael Folmann Chernhak,
Jocelia Martins Marcelino*

MERCADO MUNDIAL

Laurimar de Matos Farias, Leila Maria Costa Sousa

MERCADO UNIVERSITÁRIO

Maria Dayse Henriques de Camargo, Leila M. Costa Sousa

MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

*Edinilza Magalhaes da Costa Souza,
Silvia Leticia D'Oliveira da Luz*

NOVA GESTÃO PÚBLICA

Laurimar de Matos Farias

PROCESSO DE BOLONHA

Mario Luis Neves de Azevedo

PROFESSORES EXCELENTES

Maria da Conceição dos S. Costa, Michele Borges de Souza

RIESAL – REDE DE ESTUDOS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Marília Costa Morosini, Jocelia Martins Marcelino

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Mary Ellen Costa Moraes, Antonia Costa Andrade

TRANSNACIONALIZAÇÃO

Antonia Costa Andrade, Orleans Silva Sousa

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

Mary Ellen Costa Moraes

EIXO 2: ORGANISMOS INTERNACIONAIS

ARQUITETURAS ACADÊMICAS

Luciene Medeiros, Mary Ellen Costa Moraes

AVALIAÇÕES EXTERNAS

Mariza Felipe Assunção, Nila Luciana Vilhena Madureira

BANCO MUNDIAL

William Pessoa da Mota Junior

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Eduarda de Assunção Pacheco, Gabriela M. Arraya Villarreal

CIDADÃO GLOBAL

Robson dos Santos Bastos

CLACSO – CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Juliana de Fatima Souza

CMES 2022 – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

*Marília Costa Morosini, Jocelia Martins Marcelino,
Rafael Folmann Chernhak*

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Helio Loiola dos Santos Junior

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

EDUCAÇÃO INOVADORA

Mary Ellen Costa Moraes

EDUCAÇÃO PARA TODOS

Ilma de Andrade Barleta, Antonia Costa Andrade

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helio Loiola dos Santos Junior

EDUCAÇÃO TERCIÁRIA

William Pessoa da Mota Junior, Helio Loiola dos S. Junior

ENLACES – ESPAÇO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Olgaises Cabral Maues

FORMAÇÃO EMPREENDEDORA

Antonia Costa Andrade, Mary Jose Almeida Pereira

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO EM DAKAR

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

FÓRUM DE INCHEON

Edinilza Magalhaes da Costa Souza

GEFI – INICIATIVA GLOBAL DE EDUCAÇÃO EM PRIMEIRO LUGAR

Robson dos Santos Bastos

HOMEM EMPRESARIAL

Ana Claudia Ferreira Rosa, Nila Luciana Vilhena Madureira

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO

Olgaises Cabral Maues

OREALC – ESCRITÓRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E
CARIBE

Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

William Pessoa da Mota Junior

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

Mary Jose Almeida Pereira

PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS

Juliana de Fatima Souza, Danilo Marques

PERDLAC – PROJETO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES PARA
AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior

PPE – PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO

Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior

PREAL – PROGRAMA PARA A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E
O CARIBE

Eduarda de Assunção Pacheco, Gabriela M. Arraya Villarreal

PRELAC – PROJETO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E O
CARIBE

Carlos Alberto Saldanha da Silva Junior

PROJETO ALFA TUNING DA AMÉRICA LATINA: ORIGENS E PRESSUPOSTOS

Alda Maria Duarte Araujo Castro

PROMEDLAC – PROJETO MAIOR NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Alda Maria Duarte Araujo Castro

TALIS – PESQUISA INTERNACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria da Conceição dos Santos Costa,

Eduarda de Assunção Pacheco

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu,

Robson dos Santos Bastos

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

Andrea Cristina Cunha Matos

EIXO 3: FORMAÇÃO DOCENTE

AUTONOMIA

Gabriela Milenka Arraya Villarreal, Mary J. Almeida Pereira

COMPETÊNCIA

Nila Luciana Vilhena Madureira, Helio Loiola dos S. Junior

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Arlete Maria Monte de Camargo,

Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL APÓS 2000

Olinda Evangelista

FORMAÇÃO DOCENTE E APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

Olinda Evangelista

FORMAÇÃO DOCENTE E CAPITAIS DE ENSINO

Allan Kenji Seki

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

*Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues,
Arlete Maria Monte de Camargo*

[PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA](#)

Helio Loiola dos Santos Junior

[SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE](#)

Flavio Nogueira do Nascimento, Arlete M. Monte de Camargo

[SOBRE AUTORAS E AUTORES](#)

APRESENTAÇÃO

A importância e necessidade de organizar e publicar um Glossário com verbetes que abrangem as temáticas relacionadas à Internacionalização, aos Organismos Internacionais e à Formação Docente surge “au fur et à mesure” que o Projeto de Pesquisa “A Internacionalização da Educação Superior, os Organismos Internacionais e os Impactos nos Programas de Formação de Professores”, desenvolvida a partir do Edital Universal/CNPq/2016 e realizada pelo Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Pará (Gestrado/UFGPA). Uma das etapas da pesquisa envolveu o estado do conhecimento da literatura correlata, a seleção dos documentos produzidos sobre o assunto pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, pelo Banco Mundial e pela Organização Nações Unidas para a Educação – Unesco, envolvendo Internacionalização, Organismos internacionais e Formação de professores, a legislação brasileira em vigor, as resoluções e pareceres emanados dos órgãos competentes no país, foram demonstrando a importância da investigação e por consequência a necessidade de socializar alguns achados. Esse primeiro indicador foi suprido, pelo menos em parte, pela elaboração de uma Coletânea “Internacionalização, Organismos Internacionais e Formação de Professores”, que contou com a colaboração de todos os integrantes do Projeto.

Os debates realizados com a equipe da pesquisa, a leitura de artigos e de documentos internacionais indicavam que era preciso tornar as questões em estudo, internacionalização da educação, organismos internacionais e formação docente, de maior domínio do público não apenas da academia, mas do público em geral.

A motivação para organizar e publicar um Glossário de verbetes estava desenhada. Partiu-se, em reunião de trabalho com a equipe do projeto, para a definição dos verbetes, tendo como parâmetro a importância, a polissemia do termo, o pouco uso (que podia denotar desconhecimento) e o uso mais ou menos restrito. Não foi uma tarefa simples, a seleção desses verbetes. Temos consciência que podemos ter abandonado algumas palavras,

expressões significativas, mas também sabemos que um trabalho dessa dimensão exige escolhas que precisam ser feitas.

O presente Glossário traz, pois, um conjunto de verbetes, que busca não apenas traduzir parte do que estudamos, utilizamos, socializamos, mas também a importância de amplificar o uso dessas palavras, procurando dar a cada uma, o sentido não apenas etimológico, mas, sobretudo o sentido político, que é expresso pela fonte que faz a utilização, o que denota a opção pela não neutralidade da expressão adotada. Conta com a participação de autores especialmente convidados pela relevância que tiveram na construção do referencial teórico da pesquisa.

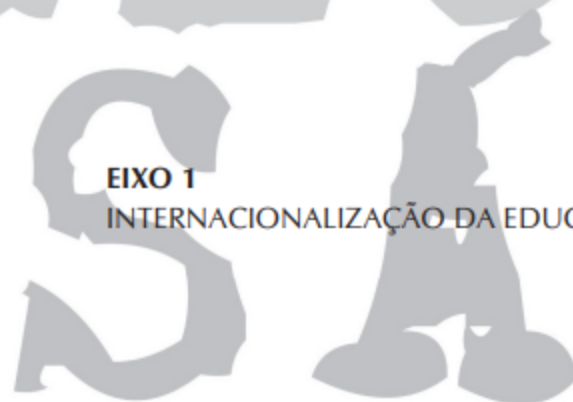
Esperamos que a obra produzida seja amplamente divulgada e possa interessar a todas aquelas e a todos aqueles que se dedicam a estudar as temáticas.

Olgaíses Cabral Maués
Arlete Maria Monte de Camargo

GLOS

EIXO 1

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO



RRI

O

ACCOUNTABILITY

Luciene Medeiros

Mariza Felipe Assunção

No Brasil o conceito de *accountability* está em construção e sua prática é recente. Em que pese a imprecisão semântica, conceituamos *accountability* como *uma* estratégia política de Estado, que congrega um conjunto de regras e orientações que regulam a realização de programas, projetos, ações e atividades com objetivos, metas e resultados pré-definidos, tendo como eixos estruturantes a avaliação, o controle, constrangimentos e sanções, geralmente sob formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos nos espaços em que é aplicada, parcial ou completa, formalizada ou não.

O vocábulo surgiu pela primeira vez no séc. XVIII em dicionários anglo-saxões sendo originário da língua inglesa. A *accountability* remete ao direito de alguém exigir prestação de contas e a obrigação ou dever de quem é chamado a prestar contas de fazê-lo (Mulgan 2000; Schedler 2004). Em países norte-americanos, “a *accountability* tem sido vista como um conceito normativo, principalmente para avaliação de comportamentos de agentes públicos” (Bovens 2007, p. 3).

O’Donnell 1988 apresenta uma divisão da *accountability*, em vertical e horizontal:

na vertical a sociedade exerce seu poder de premiar ou punir seus governantes e representantes por meio do voto direto em eleições livres e outras formas de pressão; na horizontal há mútua fiscalização entre os poderes por meio de órgãos governamentais que controlam a atividade pública e, principalmente, por agências estatais com poder, vontade e capacitação para supervisionar, avaliar e punir, se for o caso, agentes ou agências governamentais. (p. 85)

Afonso (2012), teórico que inaugura os estudos do termo *accountability* no campo educacional, o identifica como primeiro estágio do Estado Avaliador que considera que a *accountability*, tem assento nas lógicas do *pensamento* único, neoconservador e neoliberal, razão pela qual

o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (p. 472).

Com o advento da Reforma do Estado brasileiro e conseqüentemente da Reforma educacional gestada nos anos de 1990, a lógica empresarial passa a se manifestar em vários setores da sociedade brasileira, em especial na educação, cujo discurso da gestão por resultados e a gestão democrática, caminham *pari passu* na dinâmica do fortalecimento da instrumentalização enquanto ferramenta de monitoramento de políticas públicas via sistemas de informações educacionais. Nas políticas públicas educacionais o termo *accountability* está diretamente ligado à lógica de avaliações em larga escala, estabelecidas no contexto das dinâmicas reformistas amparadas em modelos de gestão privada com ênfase em resultados e estratégias de regulação.

No Brasil a partir de 1990, a *accountability* foi delineada na Nova Gestão Pública e no Novo Serviço Público, que também se reestruturavam com base na eficiência e eficácia, seguindo alguns parâmetros da política educacional norte-americana dos anos de 1970, com a Lei *No Child Left Behind*, caracterizada por um maior “intervencionismo federal num sistema largamente descentralizado e a extensão do regime de sanções contra as escolas públicas” (Normand 2008, p. 53). Nesse cenário foi criado o SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica, a Provinha Brasil, Prova Brasil (Provão) e mais tarde o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, que permanece na atualidade sendo um dos principais meios de acesso às universidades públicas e privadas, cujos resultados foram divulgados a partir de 2006. Em 2007, no Governo Lula, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em que foi criado o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica com objetivo de aferir os resultados para a melhoria da educação básica, considerado “importante peça na política nacional de *accountability* no Brasil” (Schneider; Nardi, 2014, p.8). Na educação superior a *accountability* foi orientada pelos critérios da produtividade, nas universidades e marcadas pela heteronomia.

uma universidade gerida por contratos de gestão, avaliada por critérios de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (Chauí 2001, p. 190)

As mudanças observadas na educação brasileira em termos de *accountability*, têm apontado um maior grau de preocupação com os resultados e quase nada com o processo, imputando aos gestores, professores e alunos a responsabilização pelos resultados, sob a concepção de educação como mercadoria que privilegia o individual em detrimento do coletivo.

Referências

- ALMERINDO, J.A. (2012). “Para uma conceituação alternativa de accountability em educação.” *Revista Educação e Sociedade*, vol. 33, nº 119, Campinas, p. 472, abr/jun.
- BOVENS, M. (2015). “Analysing and assessing accountability; a conceptual framework”, *in*: SCHNEIDER, Marilda Pasqual e NARDI, Elton Luiz. *Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? ETD*, vol. 17, nº 1, Campinas, pp. 58-74, jan/abr.
- CHAUÍ, M. (2001). *Escritos sobre universidade*. São Paulo: Unesp.
- MULGAN, R. (2015). *Accountability: an ever-expanding concept?* Public Administration, Oxford, vol. 178, nº 3, pp. 555-573, 2000. *In*: SCHNEIDER, M. P. e NARDI, E. L. “Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador?” *ETD*, vol. 17, nº 1, Campinas, pp. 58-74, jan/abr.
- NORMAND, R. (2008). “Mercado, performance, accountability: duas décadas de retórica reacionária na educação.” *Revista Lusófona de Educação*, nº 11, Lisboa, pp. 49-76, 2008.

- O'DONNELL, G. (2011). "Accountability na Administração Pública: modelos teóricos e abordagens." *In*: ROCHA, Carvalho Arlindo. ***Revista Contabilidade, Gestão e Governança***, vol. 14, nº 2, Brasília, p. 85, maio/ago.
- SCHEDLER, A. (2015). ***Que és rendición de cuentas? In***: SCHNEIDER, M. P. e NARDI, E. L. ***Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? ETD***, vol. 17, nº 1, Campinas, pp 58-74, jan/abr.
- SCHNEIDER, M. P. e NARDI, E. L. (2014). "O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira." ***Revista Portuguesa de Educação***, 27(1), pp. 7-2. Portugal: Universidade do Minho.

ACORDO DE COOPERAÇÃO

Mário Luiz Neves de Azevedo

Cooperar é uma ação em conjunto entre dois ou mais entes, nacionais ou estrangeiros, com o objetivo de atingir uma finalidade comum. O Dicionário Aulete, ao observar a origem latina do termo (*cooperare*), define “cooperar” como a ação de “atuar juntamente com outrem ou com outros para um fim comum; contribuir para que algo ocorra; colaborar”, isto é, trabalhar conjuntamente.

Na esfera pública brasileira, inclusive universitária, o Acordo de Cooperação encontra amparo em circunstanciada legislação, como em dispositivos da Lei nº 13.019/2014, da Lei nº 13.204/2015, do Decreto nº 8.726/2016 e da Lei nº 8.666/1993, especialmente em seu art. 116. O Parecer nº 15/2013 da Advocacia-Geral da União (AGU), ao tratar sobre o tema, interpreta Acordo de Cooperação como um

instrumento jurídico formalizado entre órgãos e entidades da Administração Pública ou entre estes e entidades privadas sem fins lucrativos, com o objetivo de firmar interesse na mútua cooperação técnica, visando à execução de programas de trabalho, projeto/atividade ou evento de interesse recíproco, da qual não decorra obrigação de repasse de recursos entre os partícipes. (Brasil 2013, p. 2)

Desta forma, no campo acadêmico brasileiro, os Acordos de Cooperação, Protocolos de Intenção e Memorandos de Entendimento são instrumentos formais de parcerias praticadas por Instituições de Educação Superior (IES), nacionais e estrangeiras, bilaterais ou multilaterais, para o desenvolvimento e execução de planos de colaboração de interesse mútuo em ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão e prestação de serviços, com vistas, especialmente, ao avanço cultural, científico, tecnológico e de inovação.¹

Para ilustrar, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI), em tratativas internacionais, considera que Acordos de Cooperação “são ajustes

genéricos estabelecidos entre organizações de países distintos ou com organizações supranacionais. Por meio destes instrumentos, definem-se os objetivos da cooperação, áreas de trabalho, formas de implementação, prazos e interlocutores”. Já o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), também ligado ao MCTI, mais meticulosamente, assim define um Acordo de Cooperação:

instrumento jurídico que reflete a atuação conjunta de entidades públicas com instituições públicas ou privadas estrangeiras ou organismos internacionais na consecução de atividades relacionadas à Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) de interesse público e que tenham consonância com as atividades desempenhadas pela Instituição Pública acordante. (CNPq, 27 dez 2021)

Nas relações internacionais, um Acordo de Cooperação é um expediente de formalização da internacionalização acadêmica e da diplomacia científica e contribui para o incremento do poder brando ou *soft power*² (Nye Jr, 2011) dos países e instituições intervenientes. Jane Knight (2015), tendo por base o conceito de *soft power* de Nye Jr, observa que

muitos acadêmicos exaltam o poder brando [*soft power*] como uma premissa fundamental para o engajamento da educação internacional dos dias de hoje. Entre os exemplos mais conhecidos de poder brando no ensino superior está o Programa Fulbright, atividades do British Council, iniciativas de intercâmbio acadêmico alemão, projetos Erasmus Mundus, e outros. Claramente, estes são programas eficientes que dão grandes contribuições.

Justificados como supostas colaborações, países, organizações e instituições do Norte Global utilizam-se de intercâmbios internacionais para, de um lado, promover a venda de serviços educacionais – visando à expansão de mercados – e, de outro lado, catalisar e amalgamar hegemonias nas relações internacionais – atraindo atores sociais, inclusive universidades e governos do Sul Global, para seus projetos, programas e políticas.³³

Não obstante a *realpolitik*⁴⁴ de países hegemônicos do Norte Global, existem amplas possibilidades de cooperação internacional entre desprendidos atores sociais referenciados em premissas e princípios de respeito mútuo, solidariedade, interculturalidade e reciprocidade, algo que

pode ser pactuado, sobretudo, em acordos de cooperação Sul-Sul (***South-South cooperation***),⁵⁵ isto é, por entes do Sul Global ao estabelecerem conjuntamente a busca de benefícios comuns, especialmente por intermédio de intercâmbios educacionais e do compartilhado avanço do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Referências

- BRASIL. Advocacia-Geral da União (AGU) (2022). ***Parecer nº 15/2013***. Câmara Permanente Convênios. Procuradoria-Geral Federal. Departamento de Consultoria. Processo nº 00407.001856/2013-52. Disponível em <https://www.gov.br/agu/pt-br>. Acesso em 21/09/2022.
- AULETE Digital (2022). “Cooperar.” ***Dicionário Caldas Aulete***. Disponível em <https://www.aulete.com.br/cooperar>. Acesso em: 27/09/2022
- AZEVEDO, M. L. N. (2015). “Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado.” ***Crítica Educativa***, 1(1), pp. 56-79.
- CNPq. (2021) ***Acordo de Cooperação Internacional***, 27 dez, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do MCTI. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/parcerias/cooperacao-internacional/instrumentos-juridicos-1/acordo-de-cooperacao-internacional>. Acesso em: 06/09/2022.
- FINEP (2022). “Financiadora de Estudos e Projetos do MCTI.” ***Acordos de cooperação***. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/cooperacao-internacional-externo/acordos-de-cooperacao>. Acesso em: 10/09/2022.
- KNIGHT, J (2015). “Do soft power à diplomacia do conhecimento.” ***Unicamp, International Higher Education*** nº 80, 13 jul. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/do-soft-power-a-diplomacia-do-conhecimento>. Acesso em: 27/10/2022.
- MUHR, T. e AZEVEDO, M. L. N. de (2019). “Relações Sul-Sul em Educação: o programa ¡Yo, SíPuedo! e a cooperação em educação do BRICS em foco.” ***Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***,

vol. 14, nº 1, Araraquara, pp. 2–30. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11730.
Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11730>.

MUHR, T. e AZEVEDO, M. L. N (2019). “South-South education relations”, *in*: FIDDIAN-QASMIYEH, Elena e DALEY, Patricia (eds.) ***Routledge Handbook of South-South Relations***. London: Routledge, pp. 357-369.

NYE Jr, J. (2011). ***The Future of Power***. New York: Public Affairs/Perseus Books.

RAGENDA GLOBAL

Mário Luiz Neves de Azevedo

Agenda Global ou, mais especificamente, Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) é a expressão criada por Roger Dale (2004) como categoria de análise da relação entre globalização e educação. Para isso, didaticamente, o sociólogo britânico contrasta sua abordagem (AGEE) com a interpretação neoinstitucionalista⁶ chamada de Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC), desenvolvida por John Meyer e outros estudiosos estadunidenses sediados na Universidade de Stanford (Califórnia).⁷

Ao advertir que o debate sobre globalização vem sendo reduzido a uma resposta [simples] para qualquer questão ou como um destino inevitável, Dale toma por base referências críticas na economia política internacional, nomeadamente Robert W. Cox (1996), James H. Mittelman (1996) e Björn Hettne(1995), que consideram “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização” (Dale, 2004, p. 426).

Deve-se reconhecer, por um lado, que AGEE e CEMC encontram como ponto de convergência a importância da influência de forças supranacionais e transnacionais na formulação de políticas educativas, e exemplo do papel que exercem as Organizações Internacionais (OIs), entre as quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura(UNESCO), sobre os decisores de políticas nacionais, regionais e locais.

Por outro lado, as diferenças preponderam entre as duas abordagens (AGEE e CEMC). De acordo com Dale (2004), primeiramente, quanto à natureza da globalização, a CEMC considera que a globalização é um fenômeno de reverberação e reflexo da cultura ocidental. A AGEE interpreta a globalização como um complexo de dispositivos político-econômicos e culturais organizados globalmente para a manutenção do sistema capitalista. Isto é, nas palavras do próprio Dale (2004, p. 436), a globalização comporta “três conjuntos de actividades relacionadas entre si,

económicas, políticas e culturais (...). Estes podem ser caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente”.

Uma segunda distinção entre ambas as abordagens é que, para Dale (2004), não obstante os EUA venham permanecendo como dominantes na economia mundial, foi o sistema capitalista que triunfou e não um dos países hegemônicos do capitalismo. Ademais, por decorrência do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o que é fundamental para variadas atividades em escala global, nomeadamente as económicas, as autoridades e governos nacionais, perdem capacidade de controle e supervisão de empresas transnacionais sobre movimentações financeiras e mobilidade de capital, influenciando na criação de mecanismos globais de governança (Dale, 2004), inclusive governança algorítmica, por intermédio de indicadores, métricas manuais de “boas práticas” (Mau 2019; Santos 2019).

Como terceira diferença entre as duas abordagens, para a AGEE os problemas centrais do capitalismo “enquadram a agenda do estado e de todas as suas partes componentes, incluindo a educação” (Dale 2004, p. 437), de maneira a sustentar o regime de acumulação e expansão contínua do capitalismo, “fornecendo uma base de legitimação para o sistema como um todo” (Dale 2004, p. 437).

Neste sentido, vale recuperar a concepção de educação para a AGEE, pois, essencialmente, não há uma “cultura educacional comum” (muitos menos “unitária”) nem mesmo no interior do próprio país, isto porque a juventude recebe distintos ensinamentos e frequentam diversificados “itinerários formativos”,³⁸ dependendo de grupos e classes sociais a que pertencem. Assim, como poderia haver uma cultura educacional comum em escala mundial? Só se for uma CEMC para que os dominados permaneçam como dominados (Adorno, 1996)⁴⁹ ou uma CEMC que circula entre as elites para a reprodução de grupos (atores) sociais dominantes (Bourdieu, 2014). Por isso, mesmo considerando que a educação não se limita a componentes curriculares e à prática da sala-de-aula, Dale levanta três questões para problematizar a concepção de educação na agenda global:

a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (2004, p. 439)

Enfim, com base nas conclusões Dale, quando a AGEE encontra-se com a CEMC, pode-se observar que, em grande medida, os sistemas educativos (nacionais, estaduais e municipais) têm aceitado uma agenda global para a educação fundada, entre outras características, em guias, bases comuns, apostilas (sistemas de ensino), manuais de “boas práticas”, avaliações em grande escala, indicadores de classificação, plataformas digitais, governança algorítmica, responsabilização docente, terceirização e preponderância privada como eixos estruturantes de diversificados sistemas educacionais.

Referências

- ADORNO, T (1996). “Teoria da Semicultura.” *Educação e Sociedade*, n° 56, ano XVII, dezembro de, pp. 388-411.
- BOURDIEU, P. (2014). *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC.
- DALE, R. (2004). “Globalização e Educação.” *Educação e Sociedade*, vol. 25, n° 87, Campinas, pp. 423-460, maio/ago.
- DALE, R. (2005). “Globalisation, knowledge economy and comparative education.” *Comparative Education*, 41:2, pp. 117-149. DOI: 10.1080/03050060500150906.
- HALL, P. A. e TAYLOR, R. C. (2003). “As três versões do neo-institucionalismo.” *Lua Nova*, 58, pp. 193-224.
- MAU, Steffen (2019). *The Metric Society: on the quantification of the Social*. Cambridge, UK: Polity Press.
- SANTOS, Boaventura de Souza (2019). “A era dos coletivos de solidão.” *Outras Palavras*, out. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/a-era-dos-coletivos-de-solidao/>. Acesso em: 06/09/2021.

AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior

A **Agenda Global da Educação (AGE)** é um movimento internacional oriundo da intensificação do processo de globalização econômica que internacionaliza cada vez mais o capital especialmente com a consolidação da **racionalidade Neoliberal**, sobretudo a partir dos anos de 1980/90. A Nova Gestão Pública é uma das bases de sustentação da AGE, com os seus modelos e instrumentos de gerenciamento e novas formas de governança e governabilidade, inspiradas no mundo corporativo e que passam a ser aplicáveis nas instituições públicas do Estado.

Fruto de eventos internacionais¹⁰ que fomentaram reformas educacionais de dimensões planetárias, a partir dos anos de 1990, a AGE está nitidamente articulada à perspectiva da internacionalização das políticas educacionais, tendo os Organismos Internacionais (OI), como os principais articuladores, uma vez que, estes “[...] se transformaram em orientadores das políticas educacionais em nível mundial, com governos de diferentes países e entre si propriamente” (Maués e Camargo 2022).

Em vista desse arcabouço econômico, político, jurídico e administrativo, Maués (2021, p. 193), afirma que “[...] estão sendo elaboradas políticas supranacionais, internacionais ou transnacionais”. Essa visão está a serviço de **interesses econômico-financeiros de um capitalismo transnacionalizado**, tendo na educação um processo essencial para o fortalecimento da hegemonia burguesa (Maués e Camargo 2022).

Isso se deve ao fato de que a AGE, vem sendo coordenada e implementada por diferentes **atores como os OI, think tanks,²¹¹ empresariado, organizações sociais e a sociedade civil** (Maués 2021), geralmente representada por consultorias, assessorias, associações, institutos, consórcios, entre outros, **ligados ao capital privado e que constituem redes transnacionais**, possibilitando o que os autores denominam como políticas itinerantes (Oliveira 2020) ou políticas viajantes (Verger 2019).

São essas **perspectivas que materializam o trânsito que se constituem na mobilidade, circulação de conceitos, diretrizes e orientações em escala**

global, espalhando-se por várias partes do mundo e configurando as chamadas políticas educacionais globais, por meio de um certo isomorfismo, estabelecido com as reformas educacionais que alinham as agendas nacionais/locais (Shiroma 2020), em prol de um projeto planetário da AGE.



Entretanto, apesar da semelhança e da conservação das ideias centrais de uma concepção de educação/ensino na perspectiva da Teoria do Capital Humano em diferentes países, Maués (2021) ressalta que a implementação da Agenda depende das condições objetivas de cada realidade, do acúmulo histórico das políticas locais e dos interlocutores nacionais, sem com isso, causar prejuízos ao que é fundamental, isto é, a manutenção e o alargamento do processo da globalização neoliberal³¹², enquanto consolidação de um projeto hegemônico do capital.



Para Akkari (2017), nesse contexto foram construídas três agendas oriundas dos eventos internacionais que mobilizam o mundo desde a década de 1990, com o objetivo de alinhar os projetos nacionais/locais ao projeto global de educação. Assim, para esse autor as agendas construídas de 1990-2000 e 2000-2015,⁴¹³ destinavam-se ao enquadramento dos países do Sul e que, portanto, precisavam realizar as reformas educacionais necessárias ao projeto em questão, enquanto, com a agenda de educação 2030 (2015-2030), busca-se efetivamente a consolidação de uma agenda internacional tanto para os países do Norte, quanto aqueles do Sul.

É a primeira vez que a educação mundial passa a ser direcionada por uma agenda internacional comum, denotando um valor simbólico relevante, na medida em que se agrega todas as instituições e interessados na questão educacional, desde o legislador ao pesquisador, fazendo com que se abra “[...] as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação” (Akkari 2017, p. 941).



Nesta perspectiva, o tema da AGE está presente na literatura em diferentes concepções⁵¹⁴, ligadas ao fenômeno da globalização sobre a educação, como: a nova ordem educacional mundial de Christian Laval e Louis Webber; a agenda globalmente estruturada da educação (AGEE) de Roger Dale; a internacionalização das políticas educacionais de Abdeljalil Akkari; a educação global de Stephen Ball; o movimento global de reforma da educação (GERM) de Pasi Sahlberg; as reformas empresariais mundiais

de educação da Sociedade Mundial de Antoni Verger; e as redes de políticas internacionais de educação de Eneida Shiroma.

As diferentes concepções de educação global tratam de analisar o projeto de formação do capital humano sobre o prisma do neoliberalismo presente na AGE, que “[...] visa formar cidadãos globais, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, podendo facilitar a cooperação internacional e garantindo o funcionamento da sociedade capitalista” (Maués e Camargo 2022, p. 12).

Assim, o projeto neoliberal em curso, o qual a atual AGE representa, está atrelado às políticas educacionais que respondem aos interesses burgueses, cumprindo assim, o papel de garantir a acumulação do capital, mediante uma formação para o capital humano, daí a importância de se estabelecer a relação entre os objetivos dessa agenda e as demandas da sociedade capitalista atual.

Referências

- AKKARI, A. (2017). “A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?” *Revista Diálogo Educacional*, vol. 17, nº 53, Curitiba.
- OLIVEIRA, D. (2020). *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira*. Petrópolis: Vozes.
- MAUÉS, O. C. e CAMARGO, A. M. M. (2022). “A agenda global da educação e a formação continuada de professores.” *Revista de Educação e Letras*, vol. 24, nº 59. Canoas: Textura.
- MAUÉS, O. C. (2021). “A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19.” *Revista Linhas*, vol. 22, nº 49, Florianópolis.
- SHIROMA, E. (2020) “Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais.” *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 5. Buenos Aires: ReLePe.
- VERGER, A. (2019). “A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave.” *Revista Práxis Educativa*, vol. 14, nº 1, Ponta Grossa.

CAPITAL HUMANO

Ednilza Magalhães da Costa Souza

Mariza Felipe Assunção

Pautada na concepção de mercado como paradigma de vida, a Teoria do Capital Humano (TCH) foi formalizada por Theodore Schultz nos anos de 1960, herdeira da teoria neoclássica (liberal), defende o Estado com o mínimo de intervenção pública e se assenta na definição dos lucros obtidos a partir do “perfil humano” na lógica da produtividade. Advoga que os investimentos na formação do trabalhador se dão de forma deliberada, seja individualmente, seja coletivamente, centrado na dinâmica de que os corpos e as mentes são fatores propulsores da busca incansável pela lucratividade.

Naturalmente a relação entre educação e economia passa a ser demandada como alicerce de ativos que geram renda, de taxas de retorno, de ganhos do capital financeiro, dentre outros aspectos. Frigotto (1989), analisa a Teoria do Capital Humano – TCH como uma forma encontrada pelos intelectuais burgueses de conceber o desenvolvimento e a educação, concepção herdada do positivismo e, portanto, de um modelo a-histórico de compreensão da realidade no seu conjunto e de maneira antagônica aos interesses da classe trabalhadora, com vistas a responsabilizar e/ou culpabilizar a classe trabalhadora pelo avanço e/ou retrocesso do modo de produção capitalista e conseqüentemente pelo grau de desenvolvimento da sociedade e das desigualdades sociais.

A gênese da TCH é assim descrita por Pires (2005):

Fica claro que o capital humano, mesmo que possa ser acumulado com apoio de recursos públicos, é algo eminentemente individual: pertence é inseparável da pessoa que o obtém; é intransferível, diferente do capital físico (máquinas, equipamentos, instalações e estoques) e financeiro. [...] É este tipo de capital que a política educacional do final do século XX enfatiza e procura fomentar, sob a alegação de que ela é essencial para o desenvolvimento, como também para melhorar a distribuição de renda. (p. 16)

Aprimora-se a ideia de que o crescimento econômico depende da sinergia das novas habilidades e do conhecimento, estes que se constituem como catalisadores do capital humano. A venda da força de trabalho pelo

trabalhador atinge um outro patamar à medida que, esse trabalhador passa a investir na sua formação, para garantir maior produtividade para o mercado, negando toda e qualquer relação de exploração que subjaz tal relação.

A gênese da TCH, reflete uma análise linear da relação capital-trabalho, uma vez que vemos que em pleno século XXI, o aumento exponencial de trabalhadores mais capacitados educacionalmente caminha *pari passu* com o desemprego estrutural e/ou com a própria precarização do trabalho. Assunção (2013) avalia que o papel dos Organismos Internacionais é definidor dessa relação com reflexo direto nas políticas educacionais:

A CEPAL enquanto um organismo internacional, a partir de 1990 sob as influências do Consenso de Washington (apoio a abertura comercial e financeira da região; promoção de políticas de equidade, para gerar a competitividade), privilegia pro século XXI elevação da produtividade, estabelecendo para esse período, a primazia das ideias neoliberais ou de mercado, ou seja, abandonando e/ou desviando-se do campo público e se estabelecendo no campo econômico/mercadológico, condicionando a política educacional brasileira aos ditames da ideia-matriz de transformação produtiva com equidade social. (pp. 56-57)

No Brasil a reforma do Estado empreendida a partir dos anos de 1995, que se dá no calor do estabelecimento do receituário neoliberal, utiliza o mote do fracasso escolar para justificar a defesa da escola enquanto uma empresa e a educação como mercadoria, quando cria a diferença de “público” e “público não estatal”, diferenciando ambas da noção de privado criou-se uma esfera jurídica e ideológica para a defesa de posições privatistas disfarçadas de “públicas não estatais” (Freire 2011) e, portanto, um campo fértil para a consolidação da TCH que semeia a ideia do empreendedorismo educacional, da uberização da educação, estes enquanto exemplos de uma análise mais recente da precarização do trabalho docente, a partir de uma ótica instrumentalista e pragmática.

A TCH, de acordo com Oliveira (2020), é apresentada no contexto brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, e sua disseminação é influenciada por atores importantes, e incorporado seus princípios teóricos nas mudanças políticas que se apresentavam ao Brasil. O contexto ideológico brasileiro era tomado pelo nacional-desenvolvimentismo, e a influência da teoria de Schultz não se restringia à área educacional, porém,

apresentava relevância na área econômica. A ideologia desenvolvimentista foi a ideologia dominante classista, disseminada pela burguesia industrial vigente. Segundo ainda a autora, a teoria de Schultz não “inaugura” um vínculo direto entre educação e economia, porém, essa relação é preexistente a qualquer teoria, já existindo certo consenso nos meios políticos e acadêmicos sobre a relação educação e desenvolvimento econômico.

Inúmeras são as críticas disseminadas mundo afora em torno da TCH, pois, considera-se que no contexto de reestruturação produtiva e de globalização capitalista, apesar dos altos investimentos em capital humano, as mudanças no mundo produtivo promoveram uma desvinculação entre crescimento econômico e geração de emprego. As exigências de maior qualificação técnica para o trabalho, significando maior exigência de capital humano, se efetivaram aliadas à perda de ganhos de produtividade, uma vez que ocorre a precarização do trabalho, no contexto das relações flexíveis do mundo produtivo.

De acordo com Costa (2018) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social, veiculada nas agendas de diversos países, atende às exigências postas pela globalização e às necessidades do mundo da produção, de acordo com contextos históricos específicos, bem como assume o caráter ideológico que visa conformar as novas estratégias produtivas e de acumulação. Essas mudanças que acompanham o novo projeto societário e de expansão do capitalismo contemporâneo, associam-se a novas formas de exploração e acirramento das desigualdades. Nesse contexto, como forma de ocultar o agravamento das mazelas sociais causadas pelo grande capital, a teoria do capital humano justifica-se como produtora da capacidade de trabalho, ou de recursos humanos, que seriam responsáveis por retornos adicionais às sociedades. Tomando por base a análise de Frigotto, esta autora ressalta que a perspectiva do capital humano constitui uma apologia às relações sociais de produção da sociedade burguesa, nesse sentido, esconde a verdadeira natureza de exploração e desigualdades do capitalismo. Logo, a questão ideológica falseia a realidade e dissemina uma consciência alienada (Frigotto (1989[1989])).

Ressalta-se que a influência da teoria do capital humano nas políticas sociais, aliada às teorias nacionais-desenvolvimentistas, estão presente nas

políticas de ajustes econômicos e reformas sociais, nas atuais políticas latino-americanas. Em nome da teoria do capital humano, justificam-se as perspectivas de progresso e de promessa de futuro (Oliveira 2020). O ideário neoliberal no contexto da globalização econômica, promove por meio de organismos multilaterais do capital, mudanças nas agendas educacionais e trazem ao centro do debate parâmetros internacionais de avaliação da aprendizagem, por meio avaliações externas, sem levar em consideração o contexto e as realidades locais, mas apontam a TCH como parâmetro para que governos, instituições da sociedade civil, grupos empresariais sejam condizentes com as matrizes teóricas que aliam educação ao enfoque economicista em nome do desenvolvimento das sociedades atuais.

Referências

- ASSUNÇÃO, M. F (2013). ***O Mito da Virtuosiidade da Avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica***. Tese de Doutorado em Educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
- COSTA, E. M (2018). ***O Plano de Formação Docente/Parfor e a inter-relação com o regime de colaboração no estado do Pará***. Tese de Doutorado em Educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
- FREITAS, L. C (2011). “Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” ***Seminário de Educação Brasileira, 3***. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf.2011.
- FRIGOTTO, G (1989[1989]). ***A produtividade da Escola Improdutiva***. São Paulo: Cortez.
- PIRES, V. ***Economia da educação: Para além do capital humano***. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, D.A (2020). ***Da promessa do futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira***. 1. Ed. Petrópolis: Editora Vozes.

CAPITALISMO ACADÊMICO

Ana Claudia Ferreira Rosa

William Pessoa da Mota Júnior

A categoria “Capitalismo Acadêmico” analisa as práticas e estruturas universitárias, e da educação superior em geral, que se aproximam das práticas e estruturas do mercado, e aponta a lógica econômica como orientadora das práticas acadêmicas.

A categoria teórica capitalismo acadêmico foi desenvolvida por Slaughter e Leslie (1999) para analisar o processo de subordinação da educação superior ao mercado nos países centrais ao neoliberalismo. Esse processo ocorre fundamentalmente através da diminuição dos recursos introduzidos de modo direto nas universidades pelo Estado neoliberal, fazendo com que as instituições busquem fontes alternativas de recursos financeiros junto à sociedade (clientes e empresas).

A fase inicial da construção do termo por Slaughter e Leslie (1999) é destacada a seguir:

Em um primeiro estudo, os autores se concentraram no exame das mudanças em universidades públicas de quatro países: Estados Unidos da América (EUA), Austrália, Canadá e Reino Unido. Em todas, as alterações nas políticas de financiamento modificaram a estrutura das universidades, direcionando-as mais fortemente às atividades de pesquisa, como estratégia para obtenção de recursos mediante a prestação de serviços a governos e ao setor privado. Observaram também que as políticas nacionais de educação de nível universitário estavam direcionadas à criação de riqueza nacional, priorizando o trabalho acadêmico em áreas tecnológicas e criando novos campos de conhecimento que remodelaram o ensino de graduação. As mudanças mais drásticas alcançaram a área de pesquisa; em três países (Austrália, Canadá e EUA) a pesquisa fundamental e básica perdeu espaço para pesquisas aplicadas, sob o argumento de criação de riqueza nacional (Slaughter e Leslie 1999), ou seja, a produção de conhecimento científico e tecnológico foi redirecionada ao setor de pesquisa e desenvolvimento. (Costa e Goulart 2018, p. 401)

Mediados pela categoria Capitalismo Acadêmico, Slaughter e Leslie (1999) explicam os processos de integração das instituições de ensino superior à economia neoliberal desde as instituições públicas e privadas

sem fins lucrativos até as faculdades comunitárias. Os pesquisadores observaram que grupos de atores – docentes, estudantes, técnicos acadêmicos – usam uma variedade de recursos do Estado para criar novos circuitos de conhecimento que ligam as IES ao mercado; assim, analisam o papel deles na criação do discurso e do comportamento pró-mercado.

O capitalismo acadêmico se caracteriza, então, pela diluição das fronteiras entre o público e o privado. Para Slaughter e Leslie, há uma transição na nova economia de um regime de bem público de conhecimento/aprendizagem para um regime acadêmico capitalista de conhecimento/aprendizagem.

Entre as mudanças nas práticas acadêmicas verificadas pelos teóricos do Capitalismo Acadêmico, elencam-se: a) mudanças na política de financiamento da educação; b) estímulos a políticas de competitividade entre indivíduos e instituições; c) Fortalecimento da política de patentes e de direitos autorais; d) Estímulo à Educação à Distância, e) ampliação da mercantilização do ensino e da pesquisa.

Em estudo de Rhoades e Slaughter (2009) foi destacado como decorrência do capitalismo acadêmico a prioridade da criação de rendimentos sobre as atividades educacionais.

Assim, a compreensão da educação como produto de livre concorrência foi sendo construída de forma mais acelerada a partir de 1994, quando se deu a “[...] liberalização do intercâmbio de serviços no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS, mais conhecido pela sigla em inglês Gats-General Agreement on Trade in Services)” (Laval 2019, p. 135).

Com efeito, a partir da inserção da educação no rol dos serviços regulados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) foi potencializada a comercialização da educação além-fronteiras em processo de globalização.

Azevedo (2015) ressaltou o avanço global do capitalismo acadêmico para além dos países inicialmente analisados por Slaughter e Leslie e observou que esse processo levou a transnacionalização ou mercadorização da educação superior. O autor destacou que no Brasil o capitalismo acadêmico foi impulsionado pela expansão da educação superior privada e

por programas governamentais de acesso a esse nível da educação, que acabam por garantir retorno lucrativo à referida expansão.

Referências

- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (2015). “Transacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil.” ***Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)***, vol. 1 nº 1, Campinas, pp. 86-102, jul/set.
- COSTA, Camila e GOULART, Sueli (2018). “Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro.” ***Cad. EBAPE.BR***, vol. 16, nº 3, Rio de Janeiro, jul/set.
- LAVAL, Christian (2019). ***A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público***. São Paulo: Boitempo.
- RHOADES, Gary e SLAUGHTER, Sheila (2009). “O Capitalismo Acadêmico na Nova Economia. Escolhas e desafios”, ***in***: PARASKEVA, João M. (org.) ***Capitalismo Acadêmico***. Mangualde, Portugal: Edições Pedago.
- SLAUGHTER, Sheila e LESLIE, Larry (1999). ***Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university***. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

CLASSE MUNDIAL

Mary Ellen Costa Moraes

Termo que se propõe a conceder alta qualidade a um determinado fenômeno. Designa excelência a algo. Faz referência a critérios que indicam padrão de qualidade aceitável mundialmente. Indica condições de competitividade, com base em superior desempenho.

O termo tem como ponto histórico de origem a década de 1950, cuja nomenclatura construída é conhecida por *World Class Manufacturing* (Manufatura de Classe Mundial), que segundo escritos de Gonçalves, Guimarães e Bagno (2014) e Silveiro (2019), foi desenvolvida por engenheiros da Toyota, que após visita à fábrica Rouge da Ford, perceberam a oportunidade de aperfeiçoar o modelo de produção, conforme realidade do Japão, que vivia período pós-guerra.

Gonçalves, Guimarães e Bagno (2014) ponderam que esse modelo de produção ficou conhecido como Produção Enxuta, que designa uma mentalidade para que empresas alcancem sucesso e eficiência na produtividade. Por esse teor, os autores ressaltam que tal prática de manufatura tem sido disseminada no ramo das empresas dos mais diversos tipos. Constitui-se como referência à empresa que deseja alcançar produtividade de qualidade da maneira mais eficiente possível.

Após estudos sobre o termo, em 1984 o seu uso adquiriu consistência por meio dos professores americanos da Universidade de Harvard, Robert H. Hayes e Steven C. Wheelwright, que propuseram um novo método ao campo sobre manufatura de empresas. De acordo com Góes (2017, p. 45), tratava-se de um “método que descrevia as capacidades desenvolvidas por empresas japonesas e alemãs que detinham um nível superior de produção e um ótimo desempenho global quando comparadas a outras indústrias”.

A pesquisa de Cabrini (2001), designa a formulação do estudo dos professores americanos como uma filosofia de negócios que agrega um conjunto de valores e convicções importantes ao processo estratégico de produção de uma companhia. Trata-se de uma filosofia que orienta e dirige atitudes no intuito de comunicar metas, planos e políticas a todos os

empregados. Essa condução guia os comportamentos das pessoas em prol dos objetivos gerais da organização (Cabrini 2001).

Freitas e Barros Filho (2016) consideram o *World Class Manufacturing* (Manufatura de Classe Mundial) como modelo de gestão que vem adquirindo espaço e credibilidade no campo industrial, devido várias empresas de classe mundial apresentarem casos de sucesso. Segundo os autores, esse modelo de gestão é desenhado a partir dos seguintes objetivos:

[...] reunir as melhores práticas de gestão, ferramentas e conceitos de manufatura e criar a melhor interação e integração possível entre as áreas, as quais são vistas como pilares técnicos, buscando a redução contínua de perdas para alcançar “zero quebras”, “zero desperdícios”, “zero estoques” e “zero defeitos” através de um pensamento enxuto na manufatura. (p. 64)

Em 1986, segundo a pesquisa de Goes (2017) e Silva *et al.* (2020), o estudioso Richard J. Schonberger em seu livro *World-Class Manufacturing: The Lessons of Simplicity Applied (1986)*, popularizou a abordagem Manufatura de Classe Mundial, evidenciando em sua obra que as empresas que utilizavam o referido modelo de gestão possuíam como objetivo serem conhecidas como as melhores do mundo, preponderando as ações dos concorrentes. Nessa perspectiva, Schonberger pontuou que as organizações ao buscar minimizar custos, garantindo a qualidade, alcançam significativo espaço de competitividade, o que os coloca em posições de empresas com nível de excelência (Goes 2017).

A mudança de modelo de gestão e organização da produção mundial também encontra contradições no modelo japonês, o sistema toyotista provoca a diminuição da oferta de empregos, haja vista que o processo de trabalho também se flexibiliza e, ao longo do processo produtivo, um mesmo trabalhador realiza diversas funções, diferentemente do fordismo, em que o trabalho era mecânico e repetitivo. Isso serviu para ampliar o desemprego no setor secundário da economia (que é o setor das indústrias) e transferir a mão de obra para o setor terciário (o setor de serviços), onde os empregos se concentram mais na distribuição de mercadorias do que propriamente em sua produção.

O toyotismo, em linhas gerais, pode ser considerado como o sistema responsável pela terciarização da economia, algo que já ocorreu nos países desenvolvidos e que vem se acelerando também no mundo subdesenvolvido.

E buscando novas formas de exploração para um trabalho mais flexível e de menor custo, o capitalismo mundial encontrou, na experiência japonesa do toyotismo, o novo padrão de produção de mercadorias e de maior exploração do trabalho, “uma das principais características do capitalismo é a concentração e centralização de capital: muitos capitalistas vão à falência, mas outros se fazem imensamente ricos” (Luz 2017, p. 83).

Referências

- CABRINI, S. L. (2001). ***Contribuições para um modelo de formulação da Estratégia de Produção***. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Piracicaba, Santa Bárbara d’Oeste: Faculdade de Engenharia Mecânica e de Produção, Universidade Metodista de Piracicaba.
- FREITAS, I. S. e BARROS FILHO, L. C. (2016). “Diagnóstico da implantação da Metodologia de Gestão Estratégica World Class Manufacturing (WCM) nas indústrias de Pernambuco.” ***Revista de Engenharia e Pesquisa Aplicada***, vol. 3, nº 1.
- GOES, G. A (2017). ***Sistema Lean Production como mecanismo de alcance para Manufatura de Classe Mundial nas agroindústrias processadoras do filé de tilápia do estado de São Paulo***. Dissertação de Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento. Tupã. São Paulo: Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.
- GONÇALVES, F. F.; GUIMARÃES, I. A. D. e BAGNO, R. B. (2014). “Manufatura de classe mundial (WCM) como uma jornada de mudança organizacional: o caso de uma rede de fornecedores da indústria automobilística.” ***X Encontro Mineiro de Engenharia de Produção***, Juiz de Fora, Minas Gerais, 01 a 03 de maio.
- SILVA, K. F. N. ***et al.*** (2020). “Análise dos Benefícios e Dificuldades da Implementação do World-Class Manufacturing a partir de Evidências da Literatura.” ***XL Encontro Nacional de Engenharia de Produção:***

“Contribuições da Engenharia de Produção para a Gestão de Operações Energéticas Sustentáveis”, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, 20 a 23 de outubro de 2020.

LUZ, Silvia Leticia D'O. (2017). *Sindicalismo e educação no estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente – Belém-PA*. Tese de Doutorado. Belém: Universidade Federal do Pará.

SILVERIO, A. (2019). *Análise da implementação de um programa de world class manufacturing em relação aos princípios e práticas conceituais*. Dissertação de Mestrado em Engenharia Mecânica. São Bernardo do Campo. São Paulo: Centro Universitário FEI.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

Marilia Costa Morosini

Jocelia Martins Marcelino

O conceito de Competência Intercultural é complexo e multifacetado, não apresentando um único viés de análise, para Byram (1997), por exemplo, competência intercultural é a capacidade de conhecimento do outro e de si mesmo, é a habilidade de interpretar, relacionar, descobrir e interagir, é o reconhecimento dos valores, crenças e comportamento do outro relativizando a si mesmo, ou seja, sem julgar o outro, a partir de sua própria visão e vivência.

Neste sentido, o termo competência intercultural está relacionado à capacidade do indivíduo de ajustar-se, adaptar-se a diferentes realidades, respeitando culturas diferentes da sua e compreendendo a sua influência na maneira dos indivíduos enxergarem o mundo.

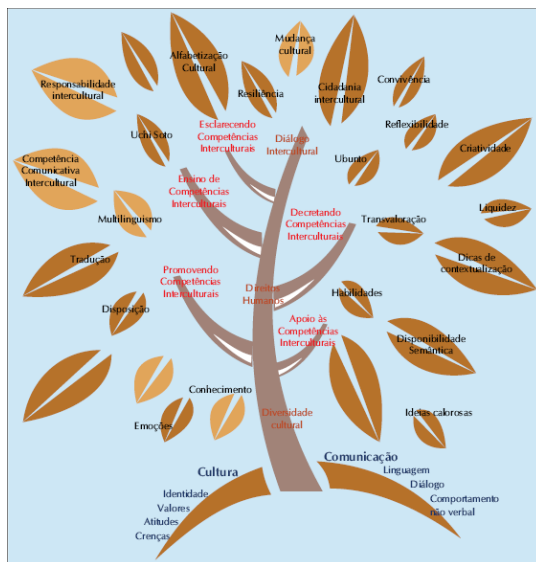
Para a UNESCO (2017) o desenvolvimento de competências interculturais torna-se imprescindível para a formação de indivíduos que possam transitar em ambientes marcados pela crescente diversidade de estilos de vida, culturas, ideias e comportamentos. A UNESCO apresenta, ainda, uma lista de habilidades desenvolvida por Darla Deardorff (2011) entendidas como requisitos mínimos para alcançar um bom desempenho nas relações interculturais, são elas:

[...] respeito (valorização do outros); autoconsciência/identidade (compreendendo a lente através do qual cada um de nós vê o mundo); vendo de outras perspectivas/visões de mundo (tanto como essas perspectivas são semelhantes e diferente); ouvir (engajar-se em um diálogo intercultural autêntico); adaptação (ser capaz de mudar temporariamente para outra perspectiva); construção de relacionamento (forjando laços pessoais interculturais duradouros); humildade cultural (combina e respeito com autoconsciência). (UNESCO 2017, p. 28)

Percebe-se que as relações interculturais produtivas são influenciadas por uma série de elementos que se articulam em contextos concretos como um sistema orgânico. A Figura 1, representada por uma árvore, ilustra as relações entre estes elementos. A árvore tem como raízes, a Cultura e a

Comunicação, o tronco é representado pela Diversidade Cultural, Direitos Humanos e Diálogo Intercultural, os ramos caracterizam as etapas (ou passos) que operacionalizam o conjunto dos elementos e as folhas simbolizam as várias maneiras pelas quais as competências interculturais podem ser compreendidas ou articuladas (UNESCO 2017)

FIGURA 1 – Árvore de competências interculturais



Fonte: UNESCO (2017, p. 27, tradução nossa).

Na América Latina o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior propicia ao estudante a possibilidade de reconhecer o valor dos saberes das diversas culturas (Mato 2008).

Clemente e Morosini (2020) apresentam uma classificação de competências interculturais na educação superior a partir da ótica de *inputs* que se estabelece a partir de grupo de características que conduzem o indivíduo a um resultado (com atenção aos aspectos individuais) e *outputs* cujo foco está nos resultados (a partir do momento que o indivíduo assimila e supera os resultados de suas atitudes). As autoras partem do conceito de Walsh (2009) em que a interculturalidade pode ser considerada a partir de três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica. A relacional é a forma

mais básica e limitada, consiste na troca entre culturas (entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes) que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. A funcional reconhece a diversidade e a diferença cultural e busca promover a inclusão, o diálogo, a convivência e a tolerância. Já a perspectiva crítica é entendida como um processo que se desenha a partir dos sujeitos, opera com a transformação das estruturas, instituições e relações sociais (Walsh 2009), conforme Figura 2, a seguir.

O desenvolvimento de competências interculturais possibilita aprimorar habilidades, para além da atuação no mundo profissional, elas aperfeiçoam, também, a capacidade dos sujeitos interagirem entre si e na busca de soluções de problemas que afligem a sociedade atual.

FIGURA 2 – Competências interculturais na educação superior

Perspectiva de Input		
Relacional	Funcional	Crítica
Os aspectos (CHA, etc) são utilizados como forma do indivíduo extrair aspectos interculturais para desenvolvimento de sua competência na tentativa Ignorando os conflitos e as diversificações do contexto. O sujeito age de forma a desenvolver sua competência individual como foco central do processo de desenvolvimento, partindo de seus conhecimentos, habilidades e atitudes.	Os aspectos (CHA e etc) são utilizados como forma do indivíduo extrair aspectos interculturais para desenvolvimento de sua competência na tentativa de manter a coesão do espaço, reduzir os conflitos. O sujeito age com a intenção, apropriando-se dos aspectos (CHA) a fim de se desenvolver e evitar problematizar o contexto, sem transcender.	Os aspectos (CHA etc) são utilizados como forma do indivíduo analisar e problematizar o contexto em que se insere, considerando os aspectos interculturais para o desenvolvimento de sua competência na tentativa de agregar algo no ambiente. O sujeito age com a intenção ou não, apropriando-se dos aspectos citados a fim de se desenvolver e problematizar o contexto. transcendendo as diferenças culturais.
Perspectiva de Output		
Relacional	Funcional	Crítica
Os resultados das ações dos sujeitos são analisados para entender a eficácia dos resultados. Nesse processo,	Os resultados das ações dos sujeitos são analisados para entender a eficácia no ambiente, incorporando as diversificações do ambiente. Há o	Os resultados das ações dos sujeitos são analisados para

<p>os aspectos interculturais fazem parte do ambiente e o toco o resultado da ação Individual. Os aspectos da competência (CHA, etc) são analisados no fim do processo, pois alimentam as ações, porém os resultados são o foco. A tendência nesse processo é que os resultados sejam uniformes, mais coesos, ignorando as diferenças.</p>	<p>reconhecimento das diferenças, mas há uma busca pela estabilidade do contexto. Nesse processo, os aspectos interculturais estão presentes e há diferenças que devem ser minimizadas. Os aspectos da competência (CHA, etc) são analisados no fim do processo, pois alimentam as ações, porém os resultados são o foco. A tendência nesse processo é que os resultados das ações sejam em busca da uniformidade reconhecendo que existem diferenças.</p>	<p>entender a eficácia dos resultados, analisando e problematizando as diversificações do ambiente. Há o reconhecimento das diferenças, análise e problematização. Nesse processo, os aspectos interculturais estão presentes e não podem ser ignorados. Os aspectos da competência (CHA, etc) são analisados no fim do processo, pois alimentam as ações, porém os resultados são o foco. A tendência nesse processo é que as ações diversas, com aceitação de perspectivas diferentes para um mesmo resultado, transcendam as diferenças</p>
--	--	--

Fonte: Clemente e Morosini (2020, p. 11).

Referências

- BYRAM, Michael. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. (2020) Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. *Educação e Pesquisa*. V. 46. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216262>>.
- DEARDORFF, D.K. (2011). *Promoting intercultural dialogue and development: a comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.
- MATO, Daniel (2008) (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad em educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco-Iesalc.
- UNESCO (2017). *Diálogo intercultural, competencias interculturales: marco conceptual y operativo* (Cátedra UNESCO Universidad Nacional de Colombia, Ed.). Bogotá.
- WALSH, C (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural.” *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11.

CURRÍCULOS INTERNACIONALIZADOS

Luciene Medeiros

A internacionalização dos currículos se constitui numa das mais importantes ferramentas para o avanço da internacionalização da educação superior que vem sendo operada, nas universidades, prioritariamente no âmbito da globalização econômica com objetivo de conquistar uma melhor qualidade da educação superior e de sua internacionalização, sob orientação dos organismos internacionais: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Banco Mundial. Currículos internacionalizados desempenham papel fundamental no processo de internacionalização da educação porque organizam, sistematizam, socializam conhecimentos e saberes, de acordo com a concepção de mundo, sociedade e educação que se quer privilegiar na formação de cidadãos globais (CG). Porém, não são neutros e à medida em que são reconfigurados se tornam novas arquiteturas acadêmicas que carregam e veiculam princípios, valores, e ideologias que podem seguir a lógica do capital formando cidadãos voltados para as exigências do mercado ou veicular princípios e valores de uma globalização solidária em que a defesa da vida humana, em condições dignas, seja privilegiada. Nesse sentido, a pesquisadora canadense Jane Knight (2020) aponta que uma importante mudança está ocorrendo em relação à internacionalização do currículo e no processo ensino- aprendizagem:

Há uma ênfase nova no desenvolvimento de competências nos alunos e alunas tais como, o entendimento intercultural e as aptidões de comunicação, a compreensão de questões mundiais como: mudanças climáticas, terrorismo, direitos humanos, pobreza, epidemias e no aprofundamento de aptidões como: pensamento criativo, solução de problemas, empatia para o aprofundamento de sua própria contribuição à construção de comunidades locais, nacionais e internacionais para que se viva num mundo mais interconectado e interdependente. (Knight 2020)

A internacionalização de currículos depende de decisões institucionais que envolvam docentes e alunos para que as mudanças curriculares sejam

resultantes de reflexões sociais, políticas, econômicas e geográficas. Na América do Sul, por exemplo, currículos internacionalizados precisam valorizar os países Lusófonos e o Espanhol como língua estrangeira que facilitará os intercâmbios entre países da região tanto para quebrar barreiras linguísticas quanto para o avanço da internacionalização Sul-Sul sem, contudo, deixar de oferecer demais línguas que favoreçam a internacionalização Norte-Sul.

Os aspectos globalização, mundialização, internacio-nalização, dimensões do projeto de educação do capital, têm sido inseridas nos currículos formais ou informais porque indispensáveis à educação para a cidadania global (ECG) na perspectiva econômica. Nessa concepção, “a mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos e mercados.” (Chenais 1996, p. 32). No entanto numa outra visão, a educação será transformadora e aliada a outras forças sociais, com sólida fundamentação teórica e metodológica se moverá na perspectiva de formar homens e mulheres solidários/as, comprometidos/as com a felicidade humana.

As experiências de currículos internacionalizados na Argentina, Chile, Brasil, têm se configurado em dois campos: “Em Casa” (Home) na própria universidade ou campus e no Exterior (Abroad), embora a mobilidade presencial de docentes e discentes para outros contextos nacionais ou internacionais continue. O currículo “Em Casa” objetiva preparar docentes e estudantes debatendo questões globais: mudanças climáticas, ecologia, direitos humanos, pobreza, com a preocupação de diminuir e/ou extinguir as barreiras linguísticas oferecendo línguas estrangeiras e ferramentas indutoras de valores universais: solidariedade e justiça social; pensamento crítico, empatia, trabalho cooperativo.

No contexto da pandemia do coronavírus, o trabalho remoto acelerou a internacionalização da educação superior, “que é vista como a corporificação de aspectos e dimensões internacionais, interculturais e/ou globais que envolvem, em especial, o conteúdo curricular” (Morosini e Dalla Corte 2021, p. 59, *apud* Maués e Andrade 2022, p. 211), impulsionada pelo fenômeno da globalização econômica que alargou as fronteiras geográficas, políticas, culturais e de conhecimento, enfatizando o

conhecimento produzido pelas pesquisas nas universidades, com avanços científicos e tecnológicos destacando-se, como exemplo, a rapidez na produção das vacinas contra a COVID 19.

O arrefecimento da pandemia, levou as instituições de Ensino Superior (IES) à intensificação da internacionalização de seus currículos, sob orientações dos organismos internacionais e das experiências de internacionalização Norte – Sul e Sul – Sul para se adequarem às exigências do momento e assim, fortalecerem a chamada Sociedade do Conhecimento que tem como função política reproduzir o espaço internacional cuja preocupação é formar pessoas com cultura empresarial para sobreviverem num mundo competitivo em que impera a globalização econômica e o foco dos currículos é o preparo de sujeitos competitivos, resilientes, habilitados linguisticamente, tolerantes, para vencerem as barreiras da comunicação, da cultura, da tecnologia, tornando-se “cidadãos globais”. Entretanto uma outra forma de globalização é possível: a que tenha como medida a solidariedade em prol da cidadania que forjará “o cidadão multidimensional em que cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro” (Santos 1987, pp. 41-42).

Referências

- CHENAIS, François (1986). *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, p. 32
- KNIGHT, Jane (2020). *Internacionalização da Educação Superior: conceitos tendências e desafios*. 2ª ed. e-book/ Jane Knight. São Leopoldo: OIKOS. Editora Oikos Ltda.
- MAUÉS, O. e ANDRADE, A. (2022). “A Internacionalização da Universidade Federal do Pará: uma proposta em desenvolvimento”, *in: Políticas Educacionais no Contexto da Internacionalização*. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 211.
- MOROSINI, M. (2021). “Cidadão Global.” Organização Institucional e acadêmica na expansão da educação superior. Porto Alegre: Publit Soluções Editoriais, pp. 137-141.

RIBEIRO, W. C. (2002). “Globalização e Geografia em Milton Santos.”
Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais, vol. VI, nº 124,
Barcelona.

SANTOS, Milton (1987). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

DIMENSÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO

Erlani Raquel da Cruz Favacho

Antônia Costa Andrade

Por dimensão internacional compreende-se as relações existentes entre nações, culturas, e que está interligada e se complementa aos termos intercultural e global no sentido de definir o processo de internacionalização da educação superior no contexto da globalização (Knight 2004).

O termo internacional é constantemente utilizado como sinônimo para designar o que é global ou transnacional, no entanto, deve-se evitar a confusão dos termos, pois, embora estejam interligados, têm definições diferentes (Knight 2004). Neste sentido, definir o conceito de dimensão internacional exige cuidado com o significado das palavras e expressões utilizadas, pois possuem diferentes interpretações.

No bojo das transformações advindas do mundo globalizado, a educação superior passou a ter um papel de destaque nas relações estabelecidas entre países. Assim, a dimensão internacional do currículo avançou de uma abordagem focada em estudos de áreas ou estudos regionais e línguas estrangeiras para “a integração de perspectivas internacionais, globais, interculturais e comparativas no processo de ensino/aprendizagem” (Knight 2020, p. 19).

Considera-se que a dimensão internacional é um importante critério de avaliação de qualidade da educação superior de um país. Segundo Knight (2020), desde a década de 1980 tem havido uma explosão no número e nos tipos de iniciativas internacionais empreendidas por instituições, organizações e governos na educação superior. Tais estratégias referem-se aos programas e às políticas de internacionalização desenvolvidos em resposta à força persuasiva da globalização e como um agente dela.

Dessa maneira, à medida que o século XXI avança, a dimensão internacional da educação pós-secundária tem se tornado cada vez mais importante e, ao mesmo tempo, mais complexa. Portanto, podemos inferir, segundo Knight (2012) que a dimensão internacional se configura em um conjunto claro de motivações, seguidas de um conjugado de objetivos, da

execução de políticas, elaboração de planos e sistemas de monitoramento e avaliação, para não ser reduzida a um processo de internacionalização será *ad hoc*, uma resposta fragmentada e reativa ao número de oportunidades internacionais disponíveis.

Referências

- KNIGHT, Jane. (2004). “Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales.” *Journal of studies in international education*, vol. 8, nº 1, pp. 5-31. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225084130_Internationalization_Remodeled_Definition_Approaches_and_Rationales. Acesso em: 18/08/2022.
- KNIGHT, J. (2003). “Updating the definition of internationalization.” *International Higher Education*, vol. 33, nº 6, pp. 2-3 Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em: 18/08/2022.
- KNIGHT, Jane (2012). “Concepts, Rationales and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education.” *The SAGE Handbook of International Higher Education*, Los Angeles, California, SAGE Publication Inc.
- KNIGHT, Jane *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios*. 2ª ed. e-book / Jane Knight. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- PICCIN, G. F. O. e FINARDI, K. R. (2019). *A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/gpbZ4CS77xWMQbQpRKZWxXD/?lang=pt>. Acesso em: 27/08/2022

DOUTORADO INTERNACIONAL / DOUTORADO SANDUÍCHE – COTUTELA

Mário Luiz Neves de Azevedo

A formação *stricto sensu* por intermédio de doutorado internacional, em formato de cotutela e sanduíche” (formação mista no País e no exterior), tem sido uma modalidade de doutoramento promovida por universidades brasileiras e fomentada por agências federais (CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia (FAPESP, FAPERJ Fundação Araucária-PR etc.).

Em termos de designação de grau, o programa de doutoramento sanduíche pode resultar (não necessariamente) numa tese de doutoramento conjunta internacional ou tese em cotutela, que é o processo de doutoramento em matrícula regular em duas (raramente mais) Instituições de Educação Superior (IES) de países diferentes, sendo que, em caso de doutorado em cotutela, o diploma é emitido e registrado pelas IES conveniadas.

O doutorado sanduíche, como uma modalidade brasileira de internacionalização, é assim chamado porque prevê um período de formação e pesquisa no exterior de um ou dois semestres e acontece em prazo intermediário – próximo da metade do curso, como um “recheio” na pós-graduação em nível de doutorado. Desta forma, o início, inclusive o cumprimento de créditos, e a parte final dos estudos ocorrem na instituição brasileira, como se fossem as “fatias de pão” do sanduíche. Essa metáfora relacionada à culinária (um lanche), como uma refeição rápida, custa, em dispêndio de moeda estrangeira, em torno de um quarto do gasto de um doutorado integral no exterior (*full meal* “refeição completa”).

O doutorado internacional sanduíche não é considerado como “internacionalização em casa”. No entanto, a participação do pós-graduando nesta modalidade mista de internacionalização em nível de doutorado permite o benefício de uma verdadeira comunicação de conhecimentos para além das fronteiras nacionais, proporcionando um

intervalo de mobilidade física no estrangeiro que, simbolicamente, significa para muitos/as a abertura acadêmica para o contato intercultural, a diversidade de pensamento e, recorrendo a expressão de Bourdieu (2002), a “circulação internacional de ideias”.

É possível inferir que o doutorado internacional, em formato sanduíche, é um programa estratégico para o avanço da ciência no País. Como evidência dessa afirmação, em 2020, a bolsa de doutorado sanduíche foi a categoria predominante entre cinco modalidades de bolsas de mobilidade para o exterior financiadas pela CAPES.

Bolsas concedidas pela CAPES para mobilidade internacional – 2020

Categorias de Bolsa Internacional	Quantity
Doutorado Internacional Sanduíche	2.463
Professor Visitante	786
Estudantes de graduação	766
Doutorado completo	208
Pós-doutorado	146
TOTAL	4.369

Fonte: GEOCAPES 2022.

O doutorado sanduíche, vale frisar, é uma engenhosa oportunidade de vivência, de pesquisa e estudos de pós-graduação em um ambiente intercultural. Assim, os diversificados componentes formativos (no exterior), de acordo com este modelo de doutoramento misto (em casa e no estrangeiro), permitem o exercício de cooperação internacional, respeito mútuo, interculturalidade e contato com distintas referências científicas.

O Programa de doutorado sanduíche possibilita, caso se faça opção, intercâmbio entre culturas do próprio Sul Global - o Norte Global não pode ser destino obrigatório (Jones e de Wit 2020). Portanto, o doutorado sanduíche expõe o pós-graduando a um potencial terreno de diálogo entre o Local - o contexto de origem do pesquisador e da pesquisa - e o Global (Sul ou Norte)- o contexto de acolhimento do pesquisador e de desenvolvimento

para novas contribuições da pesquisa. De fato, conforme Marginson (2022, pp. 421-423),

o ensino superior [incluindo a formação *stricto sensu*] há muito tem uma dupla espacialidade. É fixo e móvel em sua imaginação e em suas práticas. Correspondentemente, é específico e universal em sua visão e em seu discurso. Está sempre incorporado localmente e está sempre olhando para além do local. (...). As atividades transfronteiriças são articuladas através de contextos nacionais, regionais e locais e há muitas nuances e diversificação. Juntamente com suas agendas transfronteiriças, o ensino superior é profundamente influenciado pelo governo nacional e pelo financiamento.

Em relação à responsabilidade de orientação de tese, mesmo não sendo formalmente em cotutela, o/a doutorando/a manterá um duplo apoio, pois mesmo no estrangeiro não perderá o contato e o suporte no Brasil. O doutorado sanduíche é uma sorte de orgânica abertura para a formação intercultural, acadêmica e solidária e não pode ser concebido como um rápido, saturado e calórico *junk food* no exterior, que intoxica espíritos, satisfaz apenas os paladares menos exigentes e corresponde às expectativas daqueles avessos à ideia de bem público, como se fosse um cliente de serviços transnacionais de educação (Azevedo 2015).

Destarte, como ressalva ao doutorado pleno no exterior, com duração de três ou quatro anos no estrangeiro, pode-se considerar a maior probabilidade de ocorrer a chamada “fuga de cérebros” (*brain-drain*) ou diáspora acadêmica. Os países do Sul Global, ao passarem por este tipo de dispersão involuntária de inteligência, sofrem uma espécie de expropriação de seus esforços públicos de financiamento por parte dos países do Norte Global que mais concentram capitais (de várias espécies).

Todavia, a diáspora de acadêmicos/as do Sul Global significa um alheamento dos/as portadores/as de conhecimento e talentos, que acabam por fixar domicílio nos países anfitriões de seus doutoramentos, especialmente aqueles cientistas cujos temas de pesquisa tratam com relevância e pertinência de problemas locais (do contexto de suas origens) e que estão produzindo ciência na fronteira do conhecimento.

Em síntese, a diáspora acadêmica, por qualquer que seja a razão, favorece maior acumulação de capital científico nos países do Norte Global.

Isto porque o/a acadêmico/a é portador/a de um intangível capital, o capital científico, que tem a propriedade de ser conversível em outras formas de capital, principalmente capital econômico e capital político brando ou *soft power*, como descrito por Nye Jr (2005).¹⁵

Por fim, como afirmação da importância do doutorado internacional sanduíche, não há como não contrapor que a formação doutoral plena no exterior proporciona ao país anfitrião receber um visitante que paga sem atrasos por sua longa estadia, na forma de taxas, anuidades escolares e despesas de manutenção, e, caso não seja mais um caso de diáspora acadêmica, este oferece no *check out*, obsequiosamente, como presente de despedida seu conhecimento objetivado na forma de tese, patentes e publicações. Não obstante, o doutorado sanduíche mitigar tendências de perda de cérebros, por exigir sua finalização no Brasil, a economia baseada no conhecimento, em que o desenvolvimento global é desigual, a diáspora acadêmica é uma forma branda de expropriação de riquezas intangíveis do Sul Global.

Referências

- ALFANO, B. (2022). “Com verba cada vez menor para pesquisa, brasil vê fuga de cérebros se intensificar e virar ‘diáspora’.” *O Globo*, 09 fev. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/com-verba-cada-vez-menor-para-pesquisa-brasil-ve-fuga-de-cerebros-se-intensificar-virar-diaspora-25386290?utm_source=aplicativoOGlobo&utm_medium=aplicativo&utm_campaign=compartilhar.
- AZEVEDO, M. L. N (2015). “Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado.” *Crítica Educativa*, 1(1), pp. 56-79. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>
- BRASIL (2022). *Geocapes* – Sistema de Informações Georreferenciadas. Distribuição de Bolsistas no Exterior. Portal Capes. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.
- EKUNI, R. (2022). “Internacionalização via doutorado sanduíche: relato de experiência no país líder em produção científica.” *Revista Internacional*

de Educação Superior, v. 5, Campinas, p. e019010, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8652856. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652856>.

JONES, E. e DE WIT, H. (2020). “The Globalization of Internationalization?”, *in*: COHN, D. N. e KAHN, H. E. (eds.) *International Education at the Crossroads*. USA: Indiana University Press, pp. 35-48. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ghv48c.10>.

ERASMUS

Maria da Conceição Rosa Cabral

Erasmus é a sigla de *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*.¹⁶ Trata-se da designação dada a um programa iniciado na União Europeia, em 1987, com o objetivo de “garantir o intercâmbio entre estudantes pelos países membros do bloco” (Azevedo e Dutra 2022). A essa versão restrita à União Europeia, posteriormente foi adicionado o *Erasmus Mundus*, que passa a financiar a mobilidade de estudantes universitários para além da Europa e envolve verdadeiramente a comunidade global (Kirpitchenko 2014). Mais recentemente esteve em vigor o *Erasmus +* (2014-2020), não mais restrito ao ensino superior.

Da internacionalização da educação superior – expressa com um conjunto de políticas e práticas desenvolvidas pelas instituições, sistemas acadêmicos e indivíduos – resultou a consolidação de ações que visavam atender às demandas educativas de um mundo globalizado. Nessa perspectiva, foi criado o Programa *Erasmus*. De acordo com Azevedo e Dutra (2022, p. 192), entre as intenções do programa, seus propositores defendem que migrantes acadêmicos adquirem, com a experiência, certo espírito cosmopolita, capaz de produzir uma comunidade científica internacional. Além disso, acrescentam os autores, o “Programa conseguiria promover ‘valores europeus comuns’, como tolerância e respeito à diversidade cultural; bem como o discurso da liberdade do movimento dentro da União Europeia, tida como elemento agregador político, econômico e social” (European Commission, *apud* Azevedo e Dutra 2022, p. 191)

Adicionado ao *Erasmus* e lançado em 2004, o *Erasmus Mundus* é um programa também patrocinado pela União Europeia, de incentivo à mobilidade acadêmica na Europa e outros países interessados nesta parceria, possibilitando a concessão de bolsas a estudantes de todo o mundo para cursos promovidos por consórcios nas universidades. Como Programa de Intercâmbio na Educação Superior, o *Erasmus Mundus* visa à “cooperação entre as instituições de ensino superior e ao intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores dos países da União Europeia e de

outras nações para fins de estudo, ensino, formação e pesquisa” (Brasil 2007). A comunidade acadêmica brasileira, composta de estudantes, professores e pesquisadores, passou a participar do Programa *Erasmus Mundus* em fevereiro de 2008.

Em uma recente e mais abrangente versão, é lançado o *Erasmus+*, um programa nos domínios da educação, formação, juventude e desporto para o período de 2014-2020. O *Erasmus +* resulta da integração dos seguintes programas europeus executados pela Comissão durante o período de 2007-2013: *Tempus*; *Erasmus Mundus*; Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida; EduLink; Alfa; JA-Juventude em ação (Programa *Erasmus+*).

O objetivo geral do Programa *Erasmus+* é “apoiar a execução da estratégia Europa 2020 para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão”. (Programa *Erasmus+*).

Em sua proposta, o Programa *Erasmus+* ressalta como um dos aspectos importantes a perspectiva de igualdade e inclusão, ao indicar que o programa se destina a:

[...] promover a igualdade e a inclusão através da facilitação do acesso a alunos oriundos de grupos desfavorecidos e com menos oportunidades em comparação com os seus pares. Estas pessoas partem em desvantagem devido a dificuldades pessoais ou a obstáculos que os limitam ou impedem de participar em projetos transnacionais.

Outro aspecto importante, considerado a aspiração da UE de alcançar a união na diversidade, considerado uma das pedras angulares do *Programa Erasmus +*, é o multilinguismo. Os propositores entendem que as línguas estrangeiras modernas desempenham um papel de destaque entre as competências que vão ajudar a preparar as pessoas para o mercado de trabalho, de modo a obter maior proveito das oportunidades disponíveis. Nesse sentido, a UE definiu que “todos os cidadãos devem ter a oportunidade de aprender pelo menos duas línguas estrangeiras desde uma idade precoce.” (Programa *Erasmus +*).

Com uma forte dimensão internacional de cooperação com Países Parceiros, o Programa *Erasmus +* prevê que, além das Organizações dos Estados-Membros da União Europeia (UE), podem participar de todas as

Ações do Programa os seguintes países: Antiga República Jugoslava da Macedónia, Islândia, Listenstaine, Noruega e Turquia.

Ainda que a expressão “países parceiros” esteja presente na apresentação do programa, de acordo com a página do Programa *Erasmus+*, na internet, a Comissão Europeia é a responsável máxima pela execução do Programa, na gestão do orçamento e definição das prioridades, metas e os critérios do Programa numa base contínua (Programa *Erasmus+*).

Em linhas gerais, é visível a diferença dos objetivos entre as versões do Programa *Erasmus* e *Erasmus+*. Enquanto o primeiro visava promover, entre estudantes universitários, um espírito cosmopolita; ‘valores europeus comuns’, como tolerância e respeito à diversidade cultural; bem como o discurso da liberdade do movimento dentro da União Europeia, o Erasmus + visa “apoiar a execução da estratégia Europa 2020 para o crescimento, o emprego, a justiça social e a inclusão”. Este último visa, ainda, com o multilinguismo, preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

Referências

AZEVEDO, Leonardo Francisco de e DUTRA, Rogéria Campos de Almeida (2022). “Cosmopolitismo, Práticas de Mobilidade e Juventude: a Experiência do Intercâmbio Acadêmico entre Universitários Brasileiros.” *Sociologia & Antropologia*, vol. 12, nº 1, Rio de Janeiro, pp. 187-210, jan/abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/5YbdqCSqxV4FBVrrNDsqNSj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/11/2022.

BRASIL (2007). *Intercâmbio com a União Europeia*. Brasília: Ministério da Educação – MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=9636:sp-1734033314&catid=212.

KIRPITCHENKO, Liudmila (2014). “Locating cosmopolitanism within academic mobility.” *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 6/1, pp. 56-75.

PROGRAMA ERASMUS +. Disponível em:
<https://www.erasmusmais.eu/o-programa>.

FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Maria Dayse Henriques de Camargo

Leila Maria Costa Sousa

A financeirização tem sua gênese no campo da economia, sendo definida, em termos gerais, como um processo de alteração da base econômica da sociedade capitalista, com predomínio do setor financeiro sobre o setor produtivo (empresas; indústrias; comércio; serviços; entre outros). Concomitantemente, passam a prevalecer modelos corporativos de governança, mesmo em setores básicos da vida social e garantidos por Lei, como é o caso da educação.

Quando a financeirização é transposta para a educação, esta sofre profundas mudanças, principalmente, em função do seu comprometimento com os interesses dos acionistas e investidores. Desta forma, ao analisarmos a financeirização no âmbito educacional, é salutar considerar que há um novo modo de acumulação a partir da centralização de “gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira” (Chesnais 1996, pp. 14-15).

O fenômeno da financeirização do capital não é novo. Na verdade, ele entra em ascensão a partir da década de 1980, evidenciando cada vez mais a acumulação do lucro baseada em fundos financeiros, ao invés da utilização do comércio e produção de *commodities* (Krippner 2005).

No contexto educacional, a financeirização se caracteriza pela abertura de capitais na bolsa de valores pelos grandes grupos educacionais (Cogna, Ser Educacional, Yduqs, Ânima, dentre outros). Além disso, a forma de gestão dessas empresas, a cultura de valor ao acionista, bem como a oferta que créditos estudantis que submetem os alunos a um processo de endividamento familiar também são características desse processo de regime financeirizado do capital (Vale, Carvalho e Chaves 2014).

Nesse sentido, as empresas educacionais são administradas por uma forma de gestão que se baseia nas chamadas “Melhores Práticas da Governança Corporativa”, *Compliance*, *Accountability*, *Disclosure*, (conformidade legal, prestação de contas, transparência etc.). Esse modelo de governança tem como objetivo proporcionar maiores retornos

financeiros aos acionistas, além de traçar novas formas de relações entre Estado, Sociedade Civil e as Organizações Nacionais e Internacionais. Essas novas práticas de governança, conforme Bevir (2011), provocam a substituição de modelo de modernismo por outro, de modo que “vão embora a narrativa burocrática, o conhecimento técnico neutro das profissões e a *accountability* procedimental; entram os mercados e as redes, a teoria da escolha racional e o institucionalismo de redes e a *accountability* de desempenho” (pp. 113-114).

Nesse sentido, Guimarães-iosif e Santos (2016) assinalam que, no âmbito da financeirização, as mantenedoras¹⁷ das instituições de ensino, com o objetivo de se consolidar no mercado, adotaram diferentes modelos de governança, que tiveram grande impacto na administração acadêmica, relações com os estudantes, docentes e demais funcionários, bem como, na inserção social dessas universidades.

Todavia, a modificação basilar nas instituições de ensino, a partir da sua financeirização, ou seja, da abertura do seu capital para o mercado de ações, é justamente no seu foco, o qual passa a ser a garantia de lucro para os seus investidores rentistas, investindo fortemente em programas de marketing e na comercialização de sistemas e redes de ensino.

É nesse contexto, de comercialização de grandes redes educacionais, que o processo de expansão e financeirização do ensino, especialmente no ensino superior, mostra-se de modo mais expressivo. No Brasil, esse processo foi amplamente favorecido pelas reformas no aparelho do Estado, na década de 1990, sob a orientação dos organismos internacionais,²¹⁸ as quais, juntamente com a desregulamentação do mercado e as políticas privatistas, contribuíram para que os direitos sociais fossem flexibilizados (Leher 2003).

Na mesma perspectiva, Chesnais (1998) acrescenta que as mudanças de ordem neoliberal removeram as barreiras entre os compartimentos financeiros e desregulamentaram o mercado, assinalados por inovações financeiras. E, além das reformas implementadas a partir da década de 1990, as políticas estatais implementadas no Brasil, principalmente as que permitiram a sustentação e a expansão das empresas educacionais, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)³¹⁹ e o Programa Universidade

para Todos (PROUNI),⁴²⁰ foram fundamentais para a ampliação do setor de ensino privado-mercantil (Vale 2013).

Essa expansão e valorização do capital financeirizado é reflexo de um conjunto de mudanças neoliberais que vem invadindo massivamente o campo educacional. Entretanto, o processo e avanço da financeirização não podem ser reduzidos a esses elementos da economia sem considerar o espectro do capital, das políticas e das relações sociais que estão na essência desse fenômeno.

É salutar observar que, no contexto da financeirização, embora haja uma predominância do capital financeiro sobre o capital real (de base produtiva), a finança não se sustenta sem a produção e sem a força de trabalho que gera valor. Logo, o dinheiro que gera dinheiro, no âmbito do mercado de ações, nas transações financeiras, possui uma valorização apenas aparente, pois o que, de fato, gera valor é a força de trabalho empregada no sistema produtivo (Bretas 2020).

No campo educacional, a penetração de fundos financeiros e a emissão de ações de instituições de ensino diretamente na bolsa de valores tem acelerado o crescimento de grupos empresariais da área, generalizando a educação como mercadoria (Oliveira, 2010). E, para além disso, Fontes (2010) destaca que a base material desse processo é o grau de expropriação que necessita ser alcançado na educação para garantir o lucro excedente, o qual se tornará a “mercadoria dinheiro”.

Referências

- BEVIR, Mark (2011). “Governança Democrática: uma Genealogia.” *Revista de Sociologia e Política*, vol. 19, nº 39, Curitiba, pp. 103-114, jun.
- CHESSNAIS, François (org.) (1998). *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã.
- FONTES, Virgínia (2010). *O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ.
- GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce e SANTOS, Aline Veiga dos (2016). “The Contradictions of Corporate Governance in Brazilian Higher Education”, *in*: SHULTZ, Lynette e VICZKO, Melody (eds.)

Assembling and Governing the Higher Education Institution: Democracy, Social Justice and Leadership in Global Higher Education. Califórnia: Palgrave Macmillan UK, pp. 311- 330.

KRIPPNER, Greta (2005). “The financialization of the American economy.” *Socio-Economic Review*, vol. 3, nº 2, pp. 173-208.

LEHER, Roberto (2003). “Reforma do Estado: o privado contra o público.” *Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 1, nº 2, pp. 203-228.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (2009). “A transformação da educação em mercadoria no Brasil.” *Educ. Soc.*, vol.3 0, nº 108, pp. 739-760.

VALE, Andréa Araújo do (2013). “A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio de Sá”, *in*: CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis e CATANI, Afrânio Mendes (orgs.) *A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais*. São Paulo: Xamã, pp. 113-130.

VALE, Andréa Araújo do; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de e CHAVES, Vera Lúcia Jacob (2014). “Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira”, *in*: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa e CHAVES, Vera Jacob (orgs.) *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Lisboa, PT: EDUCA, pp. 199-220.

GLOBALIZAÇÃO

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

A globalização é um fenômeno relacionado à internacionalização do capital que envolve alterações nas formas de organização, produção, recomposição e valorização do capital e designa as relações econômicas, políticas, culturais e sociais que se desenvolvem em âmbito global.

O processo de globalização é subsidiado pela revolução tecnológica (eletrônica-informática) e pelas alterações na produção do capital. Aspectos que se intensificaram, especialmente, a partir dos anos de 1970, com as transformações ocorridas no mundo, pela revolução técnico-científica e seus efeitos no processo de produção capitalista e nas relações globais. Assim, é pertinente considerar que as transformações ocorridas no mundo, relacionadas à produção do capital, representam, em certa medida, as bases de constituição da atual globalização. Conforme Mészáros (2004, p. 12) “A ‘globalização’ em curso, como tentativa de resolver a crise estrutural do sistema, é uma realidade inegável dos nossos tempos”.

Para discutir a globalização, Ianni (2001, p. 16) utiliza metáforas entre elas, a metáfora da *Aldeia Global*, a qual “sugere que, afinal, formou-se a comunidade mundial, concretizada com as realizações e as possibilidades da comunicação, informação e fabulação abertas pela eletrônica”. Essa sociedade, comparada a uma aldeia global, em tese, envolve tudo e a todos em escala mundial.

Na sociedade “dita globalizada”, as relações políticas, econômicas, sociais e culturais tendem a se desenvolver para além de toda e qualquer fronteira. A expansão dessas relações constitui a sociedade global (Ianni 2008). Nesse contexto, a atuação das sociedades nacionais deve ocorrer em relação a essa sociedade global, a qual passa a estabelecer os parâmetros das políticas econômicas-sociais.

Diante disso, no discurso ideológico das economias dominantes de que toda sociedade está imersa em um processo irreversível de globalização, há uma tendência à submissão das nações aos imperativos da globalização (Harnecker 2000). A disseminação da globalização como aspecto de integração econômica e social, conduz, sob pena de sanções e exclusões, as

nações à submissão e adequações às imposições daquelas nações que se consideram dentro dos padrões da globalização.

Esse aspecto revela a face perversa da globalização (Santos 2010) que aprofunda as desigualdades entre os países economicamente dependentes. Nesse sentido, há uma tendência à exclusão daquelas nações que não possuem aparatos de tecnologia e comunicação com potenciais para as relações de produção e consumo de bens e serviços no âmbito da internacionalização do capital. Quanto a essa questão, Santos (2010) afirma que a globalização diferentemente do que o discurso capitalista apregoa, não homogeneiza as diferentes nações do mundo, ao contrário, aprofunda as diferenças. Nessa mesma perspectiva, Mézarós (2004, p.12), argumenta:

Dado o caráter insuportavelmente antagônico do capital, este processo de globalização tem que impor-se de uma forma extremamente discriminatória a favor dos mais poderosos, e assim, não só preserva como inclusivamente agrava as desigualdades opressoras do passado.

Nesse contexto, a expansão do capital e dos mercados, aspectos centrais da globalização, ancoram-se no modelo neoliberal como projeto hegemônico de execução (Harnecker, 2000). A utilização do neoliberalismo como estratégia política e ideológica da globalização caracterizam a denominada “globalização neoliberal” definida por Chesnais *apud* Harnecker (2000, p. 191), como sendo “a liberdade para que o seu grupo possa implantar-se onde quiser, para produzir o que quiser, aprovisionando-se e vendendo onde quiser, e tendo de suporte a maior quantidade de limitações possível quanto a direito do trabalho e convenções sociais”.

A globalização neoliberal, como estratégia de expansão dos mercados globais envolve, de forma direta ou indiretamente, a humanidade como um todo, em diferentes níveis. Considerando que “além das mercadorias convencionais, as informações, os entretenimentos e as ideais são produzidos, comercializadas e consumidos como mercadorias” (Ianni 2001, p. 16).

Como realidade dita irreversível, a globalização, sob o “manto” da modernidade, se impõe em todos os âmbitos da sociedade. Nesse sentido, a educação é um dos setores que vem sendo alvo de intervenções

relacionadas à perspectiva da sociedade globalizada. Para tanto, a escola e os professores são tidos como elementos importantes para a difusão e consolidação desse processo, visto que a ela compete a formação da mão de obra para atuar no mercado globalizado.

Referências

HARNECKER, Marta (2000). ***Tornar Possível o impossível: a Esquerda no Limiar do Século XXI***. São Paulo: Paz e Terra.

IANNI, Octavio (2001). ***Teorias da Globalização***. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

IANNI, Octavio (2008). ***A sociedade global***. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MÉSZÁROS, István (2004). ***Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização***. Disponível em: https://resistir.info/serpa/comunicacoes/meszaros_globalizacao.html. Acesso em 2021.

SANTOS, Milton (2010). ***Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal***. Rio de Janeiro: Record.

INTERCULTURALIDADE

Marilia Costa Morosini

Jocelia Martins Marcelino

O conceito de interculturalidade é complexo e vem sendo associado ao significado de internacionalização. Essa relação pressupõe que a internacionalização é um meio para a interculturalidade. Isto nos leva a afirmar que dependendo da abordagem de interculturalidade, o processo de internacionalização poderá proporcionar a convivência entre culturas, onde se aceite, respeite e/ou reconheça a necessidade de mudanças estruturais para que todos tenham possibilidades educativas equitativas.

Para Clemente e Morosini (2021, p. 12) “interculturalidade trata-se, além do conjunto de culturas, da necessidade de interação, inter-relação e diálogo entre elas”. Para Walsh (2001, p. 6) se refere:

[...] às complexas relações entre grupos humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o ‘outro’ em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência.

A autora diz que a interculturalidade deve ser entendida como um desenho de sociedade, tal como um projeto político, epistêmico e ético direcionado para uma mudança estrutural e sócio-histórica baseada em uma construção conjunta (Walsh 2009). De acordo com esse ponto de vista, o conceito de interculturalidade pode ser considerado a partir de três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica. A relacional é a forma mais básica e limitada, consiste na troca entre culturas (entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais diferentes) que podem ocorrer em condições de igualdade ou desigualdade. A funcional reconhece a diversidade e a diferença cultural e busca promover a inclusão, o diálogo, a convivência e a tolerância. Já a perspectiva crítica é entendida como um processo que se desenha a partir dos sujeitos, opera com a transformação das estruturas, instituições e relações sociais (Walsh 2009).

Para os organismos internacionais, neste caso, a UNESCO (2017, p 18) a interculturalidade é: “o que ocorre quando os membros de dois ou mais grupos culturais diferentes (de qualquer tamanho, em qualquer nível) interagem ou influenciam uns aos outros de alguma forma, seja pessoalmente ou através de várias formas mediadas”. A UNESCO (2017, p. 7) considera que as interações interculturais caracterizam a vida moderna e colocam em foco as relações entre pessoas e comunidades de diferentes culturas. A grande diversidade cultural da sociedade contemporânea “nos compromete com o desenvolvimento de habilidades para aceitar a presença de diversos outros e aprender a construir opções de futuro a partir dessa diversa alteridade”.

No contexto latino-americano, Mato (2005) considera que as universidades se constituem de modelos monoculturais arcaicos em um mundo caracterizado pela globalização e continuam reproduzindo inúmeras formas de racismo oculto: o cultural, o social, o econômico, o ambiental e o epistemológico.

Clemente (2022, p. 87), reconhece estes desafios ao afirmar que:

[...] vários conceitos estão ligados à discussão central de interculturalidade, destacando multiculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, interculturalismo, juntamente com questões de poder, de interpretações sobre modernidade, de dominação, de saberes e epistemologias sul e norte, da colonialidade, e política que parecem ser essenciais para tratar o conceito em estudos sobre Educação Superior Latino-americano.

Clemente (2022) declara, ainda, que na educação latino-americana prevalece a perspectiva da interculturalidade crítica vinculada ao seu contexto histórico, trazendo os assuntos colonialidade, descolonialidade e decolonialidade para a discussão. Pois a hegemonia eurocêntrica de dominação na constituição dos espaços, currículos e saberes é um fator estruturante da educação, nesta região. A autora defende que os saberes negados pelo eurocentrismo devem fazer parte do diálogo intercultural.

Referências

- CLEMENTE, F. A. (2022). “Interculturalidade e decolonialidade na educação superior Abya Yala: um ensaio de revisão sistemática.” *Revista Humanidades e Inovação*, vol. 9, nº 02, Palmas.
- CLEMENTE, F. A. e MOROSINI, M. C. (2021). “Iah: internacionalização e/ou interculturalidade at home?” *Linguagens, Educação e Sociedade*, nº 47, pp. 83-108. <https://doi.org/10.26694/les.v0i47.10193>.
- MATO, D. (2005). “Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas.” *ALCEU*, vol. 6, nº 11, pp. 120-138, jul/dez.
- UNESCO (2017). *Diálogo intercultural, competencias interculturales: marco conceptual y operativo* (Cátedra UNESCO Universidad Nacional de Colombia, Ed.). Bogotá.
- WALSH, C. (2001). *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE. Lima: Ministerio de Educación, pp. 3-11.
- WALSH, C (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural.” *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Antônia Costa Andrade

Erlani Raquel da Cruz Favacho

Valéria Silva de Moraes Novais

A internacionalização tem se constituído como uma das estratégias para as relações que podem ser estabelecidas entre nações, culturas ou países, cuja prática tem demarcado uma das principais tendências da sociedade global do conhecimento. A conceituação de internacionalização está intrinsecamente relacionada com globalização, ainda que ela se constitua como um campo que ainda requer que sejam repensados seus processos, não pode ser considerada como sinônimo, contudo, há entre globalização e internacionalização uma relação simbiótica de múltiplos olhares e interesses (especialmente políticos e econômicos) que se entrecruzam e se complementam a tal ponto que dificulta estabelecer limites onde uma começa e outra termina (Knight 2004).

Apesar de internacionalização não ser algo novo, pois o sentido dela já vem sendo utilizado secularmente em debates nos campos da ciência política, e, das relações governamentais, passou a se popularizar no campo educacional no início dos anos 80. Entretanto, é a partir dos anos de 1990 que a discussão sobre o uso do termo educação internacional começa a centrar-se na busca por diferenciá-la da educação comparada, educação global e educação multicultural (Knight 2004).

No final da década de 1980, entretanto, a internacionalização era comumente definida no nível institucional e em termos de um conjunto de atividades. As definições variaram de acordo com as diferentes perspectivas de autores, como por exemplo a definição de Arum e van de Water, os quais em 1992 propuseram que a internacionalização [...] se refere às “múltiplas atividades, programas e serviços que se enquadram nos estudos internacionais, intercâmbio educacional internacional e cooperação técnica” (Knight 2004, p. 9, tradução nossa).

Em meados da década de 1990, um processo ou abordagem organizacional foi introduzido para ilustrar que a internacionalização era um processo que precisava ser integrado e sustentável no nível institucional.

Assim, internacionalização ganhou mais uma definição, sendo descrita como o “processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e serviço da instituição” (Knight 2004, p. 13). Somente nas últimas duas décadas houve a transição gradual para o uso do termo “internacionalização da educação”, o que acarretou a existência de várias definições que divergem entre países ou mesmo dentro de um mesmo país (Piccin; Finardi 2019).

Internacionalização da educação está cada vez mais presente nos discursos, nas políticas e agendas globais internacionais e locais, no entanto, é um conceito relativamente novo, que remonta os anos 2000 e ainda é confundida com o termo “educação internacional”, que anteriormente era usualmente adotando para referir-se à cooperação, intercâmbio, ou outras atividades que tenham cunho fragmentado de relações entre países, culturas ou nações (Wit 2011).

Sem a intenção de esgotar a discussão, contudo cabe mencionar que por internacionalização compreende-se “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, funções ou entrega de educação pós-secundária” (Knight 2003, p. 2, tradução nossa). De acordo com Wit (2011), a maioria dos conceitos equivocados sobre internacionalização diz respeito a tratá-la como sinônimo de uma atividade ou instrumento. Outro equívoco, é considerar a internacionalização como um objetivo principal. Para esse autor, pode-se definir que a internacionalização:

(...) é um processo que introduz dimensões interculturais, internacionais e globais no ensino superior; melhorar os objetivos, funções e entrega do ensino superior; e assim para melhorar a qualidade do ensino e da investigação. Se a internacionalização for considerada como um objetivo específico, então permanece ad hoc e marginal. (Wit 2011, p. 6, tradução nossa)

Apesar de o termo internacional ser constantemente utilizado como sinônimo para designar o que é global ou transnacional, deve-se evitar a confusão dos termos, pois, embora estejam interligados, têm definições diferentes:

O termo internacional enfatiza a noção de nação e se refere a relação entre as diferentes nações e países. **Transnacional** é usado no sentido de entre nações e não aborda especificamente a noção de relacionamentos. Transnacional é muitas vezes usado de forma intercambiável e da mesma forma que transfronteiriça. **Global**, por outro lado, refere-se a todo o mundo em alcance e substância e não destaca o conceito de nação. (Knight 2004, p. 8, grifo e tradução nossa)

Segundo Knight (2004) os termos internacional, intercultural e global são utilizados para que se compreenda a definição de internacionalização da educação em nível nacional/setorial/institucional. A definição de internacionalização tem revelado um campo de disputas por mais de vinte anos, devido aos variados entendimentos sobre seu uso em determinados contextos e em razão de diferentes propósitos.

Em síntese, a internacionalização enquanto processo e prática próprios da sociedade global do conhecimento que visa fortalecer a sociabilidade capitalista, têm evoluído significativamente nas últimas décadas. Enquanto um conceito, ela ainda está em construção, uma vez que requer que sejam superadas as tautologias, equívocos e incompreensões que atualmente tentam defini-la.

Referências

- AZEVEDO, M. L. N. (2014). “A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades.” *Horizontes LatinoAmericanos* – Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional, vol. 3, nº 1, pp. 99-110. Disponível em: <file:///C:/Users/dieme/Downloads/Azevedo-HorizontesLatinoamericanos-internacionalizao-mitos.pdf>. Acesso em: 22/08/2022.
- KNIGHT, Jane (2004). “Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales.” *Journal of studies in international education*, vol. 8, nº 1, pp. 5-31 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225084130_Internationalization_Remodeled_Definition_Approaches_and_Rationales Acesso em: 18/08/2022.

- KNIGHT, J. (2003). “Updating the definition of internationalization.” *International Higher Education*, vol. 33, nº 6, pp. 2-3. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em: 18/08/2022.
- KNIGHT, Jane (2012). “Concepts, Rationales and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education”, in: *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Los Angeles, California: SAGE Publication Inc.
- PICCIN, G. F. O. e FINARDI, K. R. (2019). *A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/gpbZ4CS77xWMQbQpRKZWxXD/?lang=pt>. Acesso em: 27/08/2022.
- WIT, H. (2011). “Internationalization of Higher Education: nine misconceptions.” *International Higher Education*, nº 64, pp. 1-6. Disponível em: Users/dieme/Downloads/8556-Article%20Text-15926-1-10-20160409.pdf. Acesso em: 21/08/2022.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IaH)

Marilia Costa Morosini

Rafael Folmann Chernhak

Jocelia Martins Marcelino

Internacionalização em Casa é “[...] a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes de aprendizagem domésticos” (Beelen e Jones 2015, p. 69).

O termo foi cunhado em inglês (*internationalization at home* – IaH) pelo sueco Bengt Nilsson, em 1999, que se defrontou, na Universidade de Malmö, com a ausência de uma conexão internacional que pudesse disponibilizar aos seus estudantes a habitual experiência de estudos com mobilidade acadêmica presencial além das fronteiras. Com a falta dessa conexão internacional, os estudantes teriam que encontrar outras maneiras para buscar uma oportunidade disponível “em casa” – tal fato propiciou a análise e exploração da ideia de maneira formal.

A IaH tem como foco potencializar o acesso a ambientes internacionais e interculturais para todos os estudantes e durante todo o seu currículo em todos os níveis da educação. No contexto da América Latina, a IaH assume um valor maior, pois a tradicional forma de internacionalização, a mobilidade, tem pouca expressão frente às dificuldades econômicas para o apoio para os deslocamentos transfronteiriço. No Brasil, em 2019, o número de bolsistas CAPES no exterior era de 7.660 frente a um total de matrículas na educação superior de 8.604.526, o que corresponde a 0,089%. Para Baranzeli (2019, p. 95), no nível da educação superior, “[...] a IaH pode ser adotada em todo âmbito universitário (ensino, pesquisa e extensão)”. Percebe-se, assim, um amplo potencial de utilização para esse tipo de internacionalização na educação.

A IaH apresenta diversas características (Beelen 2017). Primeiramente, destaca-se que a IaH é uma ferramenta, e não um objetivo. Ela também funciona de diversas maneiras em todos os programas e disciplinas. Envolve aspectos em diversos contextos: local, internacional e práticas culturais. Faz parte do currículo obrigatório. E, por fim, não tem

dependência de estudantes estrangeiros ou do ensino de outro idioma, como o inglês, por exemplo.

Além das características já citadas anteriormente, evidencia-se que na IaH há a possibilidade de incluir intercâmbio virtual por meio do trabalho *online* com outras instituições de ensino no exterior. O'Dowd (2018) ressalta que o intercâmbio virtual, porém, não deve ser confundido com mobilidade virtual. Esta modalidade engaja estudantes com o uso de ferramentas e plataformas *on-line* para participar de cursos em instituições do exterior, sem fisicamente deixar as suas casas. Por outro lado, o intercâmbio virtual consiste em engajar os estudantes em interações interculturais em ambientes *on-line* com outros estudantes como parte dos programas e cursos regulares nas suas instituições de origem.

Um dos principais tipos de intercâmbio virtual é o Collaborative Online International Learning (COIL), cunhado por Jon Rubin no início dos anos 2000.

O Collaborative Online International Learning (COIL) é uma abordagem que une alunos e professores de várias culturas para aprender, discutir e colaborar como parte de suas aulas. Os professores fazem parceria para projetar a experiência e os alunos fazem parceria para concluir as atividades projetadas. COIL torna-se parte da classe, permitindo que todos os alunos tenham uma experiência intercultural significativa dentro de seu curso de estudo. (What is... 2021, documento *on-line*)

Além do COIL, existem diversas práticas de internacionalização em casa que podem ser feitas em todos os níveis de ensino. Como, por exemplo: comparação de casos e literatura produzida em diferentes contextos; pesquisa comparada; palestrantes convidados (locais e estrangeiros); recebimento de estudantes estrangeiros na instituição de ensino, por mobilidade virtual ou presencial.

A importância da IaH é dependente do território na qual a instituição de educação superior está situada e da complementaridade com outras formas de internacionalização, a saber a Internacionalização do currículo (IoC), a internacionalização transfronteiriça (basicamente a mobilidade) para a obtenção da internacionalização abrangente. Na União Europeia a forma predominante é a mobilidade. Na América Latina (Alami *et al.* 2020) a IaH

necessita transformar-se em uma das formas mais importantes, em complementaridade com as outras formas para atender a um número significativo de estudantes e professores. Este destaque a IaH é reconhecido pela CRES 2018 – Conferência Regional de Educação Superior, realizada pela IESALC/Unesco quando opta por um tipo de internacionalização para a integração solidária entre os países que constituem o território latino-americano e sua extensão para o global sul.

Referências

- ALAMI, N. H.; ALBUQUERQUE, J.; ASHTON, L.S.; ELWOOD, J.A.; EWOODZIE, K.; HAUCK, M.; KARAM, J.; KLIMANOVA, L.; NASR, R. e SATAR, M. “Marginalization and Underrepresentation in Virtual Exchange: Reasons and Remedies.” *Journal of International Students*. (In Press).
- BARANZELI, C (2019). “Modelo de internacionalização em casa – IaH”, *in*: MOROSINI, M (org.) *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EdiPUCRS, pp. 187-201.
- BEELEN, J (2017). “Internationalization at Home and how to internationalize the curriculum.” *The Hague University*, Netherlands, abr.
- BEELEN, J (2012). “La internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional”, *in*: PRIETO, L. D. M. e JIMÉNEZ, C. H. P. (eds.) *La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 162-183.
- BEELEN, J.; JONES, E (2015). “Redefining internationalization at home”, *in*: CURAJ, A. L. *et al.* (eds.) *The European higher education area: between critical reflections and future policies*. Cham: Springer, pp. 59-72.
- NILSSON, Benget (2003). “Internationalization at home from a Swedish perspective: the case of Malmo.” *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, nº 1, pp. 27-40.
- O’DOWD, R (2022). “From telecollaboration to virtual Exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward.” *Journal of*

Virtual Exchange, Groningenm, vol. 1, 2018. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>.

WHAT IS COIL? (2022). *In*: SUNY COIL CENTER. [New York], 2021. Disponível em: <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>.

MERCADO MUNDIAL

Laurimar de Matos Farias

Leila Maria Costa Sousa

Para entender o conceito ou/e a definição de Mercado Mundial, é necessário, sobretudo, compreender o que se entende pelo vocábulo **Mercado**. Franklin (2017, p. 133), define mercado, a partir da concepção marxista, como o “âmbito no qual se dão as trocas dos produtos na forma de trocas de mercadorias”. A localização e o alcance de um mercado são determinados pela localização de origem de seus participantes, os vendedores e compradores.

A partir dessa definição pode-se dizer que o termo mercado leva em consideração sua localização geográfica e a dinâmica das relações existentes entre os partícipes e suas transações. Ou seja, um mercado “local” pode ser entendido como aquele “[...] no qual os participantes se restringem à proximidade geográfica, enquanto um mercado “nacional” envolveria todos que se encontram dentro das fronteiras de um mesmo país” (Franklin 2017, p. 133).

Nesse sentido, por analogia, podemos afirmar, a partir das contribuições de Franklin (2017), que mercado mundial compreende ou “consiste em um âmbito de troca de mercadorias do qual participam vendedores e compradores de todas as partes do globo”, sem uma distinção de quem são esses negociantes. Nessa perspectiva, podemos inferir que “qualquer mercadoria que se venda para longínquas regiões geográficas, e que concorre com outras tão longínquas produções, está, por assim dizer, sendo transacionada nesse etéreo *mercado mundial* (p. 133, grifo nosso).

Contudo, é importante ressaltar que o mercado mundial, analisado na perspectiva teórica de Marx, não representa apenas uma importância e/ou enfoque espacial, geográfico, em que as trocas mercantis de vários países ou Estados nacionais acontecem. Mas, o mercado mundial representa, principalmente, a categoria na qual, inicial e fundamentalmente, é possível analisar e elaborar as categorias abstratas da sociedade capitalista. Conforme afirma Marx: “A produção capitalista assenta no valor ou na conversão do trabalho contido no produto, em trabalho social. Mas isso só é

possível na base do comércio exterior e do mercado mundial. E constitui pressuposto e ao mesmo tempo resultado da produção capitalista (Marx 1980, p. 1302-1303).

De acordo com Marx, o mercado mundial é a condição histórica base para a consolidação do modo de produção capitalista visto que: “O mercado mundial em si constitui a base desse modo de produção. Por outro lado, a necessidade imanente desse modo de produção de produzir numa escala cada vez maior tende a estender continuamente o mercado mundial [...]” (Marx 2015).

Essa constatação leva em consideração que o mercado se expressa na esfera da circulação das mercadorias, em oposição à esfera da produção, sendo originado dessa. Essa é uma condição inerente às relações mercantis. Porém, os nexos de troca de mercadorias envolvem troca de produtos do trabalho humano. Nesse sentido, os mercados são o meio da circulação de dadas relações sociais da produção e de dada divisão social do trabalho. Nesta compreensão, o mercado mundial como categoria de circulação esconde em si uma “[...] organização internacional da produção que articula todos os produtores (proprietários de mercadorias) em uma única e universal sociedade humana” (Franklin 2017, p. 133).

Nesse contexto, de relações sociais de troca e de produção de mercadorias, a sociedade humana, em sua organização, foi submetida a um novo nível de desenvolvimento pelo modo de produção capitalista, como ressalta Marx e Engels no “Manifesto do Partido comunista”. Para eles, “pela exploração do mercado mundial, a burguesia tornou-se cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional”. Nessa direção de um mercado globalizado, os autores afirmam que “as antigas indústrias nacionais foram aniquiladas e ainda continuam a ser nos dias de hoje. São suplantadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas” (Marx e Engels 2001, pp. 29-30).

Considerando o exposto, fica claro que as relações mercadológicas vão se espraiando pelos territórios, que não é mais uma simples limitação de fronteira física, mas uma relação combinada em âmbito mundial, com a utilização de mão de obra, matéria prima e automação pelas indústrias.

Então, as indústrias não empregam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes das mais longínquas regiões, e seus produtos acabados não são mais consumidos somente in loco, mas em todas as partes do mundo” (Marx e Engels 2001, pp. 29-30).

Aqui se apresenta uma característica do chamado mercado mundial, qual seja, “as antigas necessidades, antes satisfeitas pelos produtos locais, dão lugar a novas necessidades que exigem, para sua satisfação, produtos dos países e dos climas mais remotos”. A autossuficiência e o isolamento regional e nacional de outrora deram lugar a um intercâmbio generalizado, a uma interdependência geral entre as nações. Pode-se inferir, então, que a essência do mercado mundial consiste nas trocas de mais-valor, tendo a concorrência como seu lugar teórico (Marx e Engels 2001, pp. 29-30).

Esse imbricamento entre o mercado local e o mercado global, característica presente do dito mercado mundial, é destacado por Marx (2011, p. 219) quando diz que “(...) não é só o mercado interno na relação com todos os mercados estrangeiros existentes fora dele, mas é simultaneamente o interno de todos os mercados estrangeiros como partes integrantes, por sua vez, do mercado nacional”, ou seja, o mercado mundial possibilita a unidade dos mercados-estrangeiro e nacional- uma troca de mercadorias, entre essas, a força de trabalho geradora de mais-valor.

Marx (2011) afirma que, no mercado mundial, a partir da perspectiva de suas categorias de análise “a produção é posta como totalidade, assim como em cada um de seus momentos; na qual, porém, todas as contradições simultaneamente entram em processo”. Em suma podemos afirmar, a partir das considerações destas assertivas que “o mercado mundial, portanto, constitui ao mesmo tempo o pressuposto e o portador da totalidade” (Marx 2011, pp. 170-171).

Importante destacar que mercado mundial se circunscreve em uma totalidade que se insere dentro de aspectos contraditórios interrelacionados, quais sejam: imperialismo e dependência (Carcanholo 2017). Significa que, no âmbito do mercado mundial, as economias se desenvolvem de forma desigual, estabelecendo entre elas uma relação de dependência.

Referências

- CARCANHOLO, M. D. (2017). *Dependencia, superexploración del trabajo y crisis: una interpretación desde Marx*. Madrid: Maia Ediciones.
- FRANKLIN, R. S. P. (2017). *O mercado mundial no pensamento de Karl Marx. Economias Ensaios*. Disponível em: https://www.academia.edu/es/48402997/O_mercado_mundial_no_pensamento_de_Karl_Marx.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (2001). *Manifesto do Partido Comunista*. Porto Alegre: L&PM.
- MARX, K. (2011). *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MARX, K. (2015). *O Capital: crítica da economia política*. Livro III. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MERCADO UNIVERSITÁRIO

Leila Maria Costa Sousa

Maria Dayse Henriques de Camargo

O *mercado universitário* pode ser entendido como um produto gerado a partir da oferta educacional pelas instituições de educação mercantis, nas quais a educação é concebida como um produto mercantil e o aluno é visto como um cliente-consumidor, seguindo as proposições da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Banco Mundial (BM) de configurar a educação como serviço comercializável.

Nessa perspectiva, uma das características desse processo é o “mercado de ofertas”, que se iniciou pelo elevado número de universidades e faculdades privadas, no qual se deve atender às exigências do mercado e dos consumidores orientados pelos princípios da concorrência e do excesso de produtos voltados para a prestação de serviços em um cenário de mercantilização²¹ do ensino (Calderón 2000).

No âmbito da OMC, a educação é compreendida como serviço comercializável, divergindo do ideário de educação como direito previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988. Na medida em que essa lógica neoliberal de educação é pactuada, inclusive na definição das políticas públicas, efetua-se a sua concepção como “mercadoria”, passível, portanto, do critério de máxima liberalização e abertura ao capital estrangeiro, objetivando a maximização dos lucros das empresas da área educacional.

Especialmente a partir da década de 1990, com o advento das políticas neoliberais, muitas universidades e faculdades passaram a ter fim lucrativo. Assim sendo, as instituições de ensino superior (IES) passaram a ser orientadas pela lógica do mercado, sendo, portanto, gestadas como empresas, tornando o ensino um bem comercializável e comprometido com a demanda mercadológica.

Em 2001, a Divisão de Ensino Superior da UNESCO divulga um trabalho intitulado “*Higher Education in the age of globalization: the need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*”, no qual afirma a necessidade de um novo marco

regulatório na Educação Superior na era da globalização, justificando a necessidade de garantia de qualidade do ensino (Damme 2001).

Sobre este entendimento (Calderón 2000) afirma que o mercado de ensino universitário se institucionalizou justamente com as universidades mercantis. Nesse sentido, a expansão, bem como a oferta privada de ensino superior, desenvolveu-se em virtude da política de amplo favorecimento à iniciativa privada que se multiplicou a partir do regime militar no País.

Azevedo (2015) denomina de mercadorização a crescente “expansão do ensino superior privado-mercantil (*for profit higher education*), privatização direta, desresponsabilização do Estado, criação de quase-mercado, estabelecimento de Parcerias-Público-Privado (PPP), estímulo à competição, performatividade, rankings, indicadores etc.” (Azevedo 2015, p. 87).

Nesta perspectiva, as universidades públicas, embora tenham outros fins sociais, também estão assumindo ações peculiares do mercado na sua forma de gestão, seja na prestação de contas, nos convênios com setor privado e/ou nas diferentes formas de angariar recursos financeiros.

No contexto da financeirização do capital da maturidade das políticas neoliberais, o mercado universitário se consolida uma vez que há a crescente liberalização da oferta de ensino evidenciada a partir das demandas mercadológicas advindas com as orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, entre outros.

Assim, com o advento da financeirização da economia, percebe-se a educação superior pública, assim como o ensino privado, sendo cooptada pela lógica corporativa neoliberal da eficiência, competitividade e plataformas empresariais de gestão, em detrimento do cumprimento da sua função social.

Outra característica desse processo de financeirização do ensino, a partir dos anos 2000, é o movimento de fusões e aquisições de instituições educacionais privadas. Este movimento tem levado a uma gigante expansão do setor privado. Deu-se início a constituição de oligopólios, em que se acentua a venda da mercadoria ensino superior possibilitando uma transformação na estrutura da educação privada no País. Nesse contexto, verifica-se, cada vez mais, a tendência de transnacionalização do capital no setor mercantil de ensino. Outra face do mercado universitário.

Conforme afirma Carvalho (2013) “A transformação do setor educacional em objeto de interesse do grande capital é uma das consequências da globalização” (p. 764). Nesse cenário, o mercado universitário se aprofunda com a internacionalização da educação, promovido, especialmente pelo processo da globalização e da financeirização da economia.

Destarte, a educação, deixa de ser concebida como direito, bem público e comum, e passa a ser orientada de forma articulada com os fundamentos econômicos, cujos processos lhes delegam a condição de mercadoria, e assim, a maior preocupação acaba sendo a busca por resultados pautados pela competição e geração de lucros.

Referências

- AZEVEDO, M. L. N. de. (2015). “Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil.” *Revista Internacional De Educação Superior*, 1(1), pp. 86-102. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522>. Acesso em: 20/06/2020.
- CALDERÓN, Adolfo I. (2000). “Universidades mercantis a institucionalização do mercado universitário em questão.” *Perspectivas*, vol. 14, nº 1, São Paulo, pp. 61-72. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9802.pdf>. Acesso em: 21/09/2022.
- CARVALHO, Cristina Helena A. de (2013). “A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, nº 54, Rio de Janeiro, jul/set. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300013. Acesso em: 13/04/2018.
- DAMME, Dirk Van (2022). “Higher education in the age of globalization: the need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation Introductory.” *Paper for the Unesco Expert Meeting Paris*, 10-11 September 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (2008). “Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.” *Educação e Sociedade*, vol. 29, nº 105. Campinas: CEDES, pp. 991-1.022, dez. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar (2000). “A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade”, *in*: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Edinilza Magalhães da Costa Souza

Silvia Letícia D'Oliveira da Luz

Uma nova fase de desenvolvimento do sistema capitalista é construída no processo de crise da economia mundial, buscando no capital financeiro o movimento geral de acumulação e valorização. Esta nova fase é chamada de mundialização do capital.

São transformações que marcam o capitalismo mundial nos contextos nacional e internacional ressignificando os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais que afetam diretamente o campo social, como decorrência do processo de ajuste estrutural, cujo objetivo é a contenção da crise do capitalismo mundial. “A crise vivenciada na atualidade é uma crise estrutural do sistema capitalista, que afeta todas as esferas da produção e da reprodução social” (Mészáros 2009, p. 175).

Harvey (2004) destaca que estamos diante de um novo regime denominado “regime de acumulação flexível do capital”, que configura o processo de reestruturação produtiva, com características marcantes e tendenciais, diferenciando-se substancialmente dos regimes tayloristas-fordistas de produção. Segundo este autor, o regime de acumulação flexível caracteriza-se por:

A acumulação flexível como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (Harvey 2004, p. 140)

As análises de Costa (2018) indicam que as transformações no processo produtivo configuram a inserção do capitalismo em uma nova fase visando

à reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas também buscando garantir seu poder hegemônico nas mais diversas esferas da sociedade, atingindo, inclusive, a educação, que disseminará a formação de novo tipo, sob a exigência dos novos paradigmas produtivos

Maués (2003, p. 91) ressalta que globalização/mundialização significa uma nova fase de internacionalização do capital, representa um processo econômico que visa a aplicar os princípios da economia liberal, isto é, a economia de mercado ao conjunto do planeta. Destaca, ainda, que ambos representam uma forma de intensificar trocas de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, a desregulamentação da economia e, sobretudo, o aumento do poder dos países ricos sobre os pobres, com a imposição de regras e exigências. Assim, os fenômenos da globalização e do neoliberalismo, como ideologia que visa instituir os princípios mercadológicos e de redefinição do papel do Estado, são disseminados como alternativas à crise estrutural que afeta o sistema do capital.

As reformas neoliberais visam articular a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, sobretudo em relação às reformas educacionais realizadas nos países periféricos, com “políticas públicas que visam fortalecer a mercantilização da educação parecem imbuídas da lógica do capital” (Luz 2017, p. 19).

Analisando essa nova fase do processo de reestruturação capitalista, Chesnais (2003) denomina essa nova fase como “regime de acumulação do capital financeiro” que alterou substantivamente a forma de acumulação, sendo considerada a forma mais intensa de internacionalização do capital. Esse “novo regime de acumulação”, predominantemente financeiro, surgiu a partir dos anos de 1980, tendo por berço os EUA e o Reino Unido, face à iniciativa desses países de implementarem políticas de liberalização e desregulamentação.

O autor aponta alguns traços mais característicos desse novo regime como o crescimento da esfera financeira, do capital especulativo que, nos últimos anos, deu-se “em ritmos qualitativamente superiores aos dos índices de crescimento do investimento, ou do PIB (inclusive nos países da OCDE), ou do comércio exterior” (Chesnais 1996, p. 15), abrindo uma nova fase no

curso histórico de desenvolvimento do sistema produtor de mercadorias pautado na indústria, no intercâmbio comercial e no sistema financeiro.

O setor de serviços é pensado por Chesnais (1996) como uma nova fronteira para a mundialização do capital, notadamente os serviços financeiros, de seguros e imobiliário. A desregulamentação e privatização dos serviços públicos são um exemplo. Neste movimento, o investimento externo direto, realizado a partir da comercialização de serviços diversos, desempenha papel importante na manutenção e conquista de novos mercados. Tais investimentos “podem se dar, dentro do campo fechado da esfera financeira, vários processos, em boa parte fictícios, de valorização, que fazem inchar ainda mais o montante nominal dos ativos financeiros” (Chesnais 1998, p. 15).

Neste marco, de mundialização do capital, a noção de grupo é muito importante na reflexão de Chesnais. O grupo é tratado como suporte operacional das relações técnicas, financeiras, comerciais, produtivas e organizacionais que movimentam o capital no mundo, possibilitando a passagem do oligopólio doméstico para o oligopólio mundial. Este estabelece a concorrência mundial entre as empresas, com dependência mútua e rivalidade de mercado, em que os grupos auferem vantagens a partir de diferenças geográficas, salariais, legais, fiscais, alfandegárias, cujo objetivo é a concentração cada vez maior de capital, na esfera mundial.

Referências

- CHESNAIS, François (1996). *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo, Xamã.
- CHESNAIS, François (coord.) (1998). *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã.
- CHESNAIS, François *et al.* (2003). *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã.
- COSTA, E. M. (2018). *O Plano de Formação Docente/Parfor e a inter-relação com o regime de colaboração no estado do Pará*. Tese de Doutorado em Educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

- FRIGOTTO, G. (1989). *A produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- HARVEY, David (2004). *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola.
- MAUÉS, O. C (2003). “Reformas internacionais da educação e formação de professores.” *Cadernos de Pesquisa*, nº 118, São Paulo, pp. 89-117, mar.
- MÉSZÁROS, I. (2009). *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo.
- LUZ, Silvia Leticia D’O (2017). *Sindicalismo e educação no estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente*. Tese de Doutorado em Educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

NOVA GESTÃO PÚBLICA

Laurimar de Matos Farias

A compreensão conceitual do termo Nova Gestão Pública exige que compreendamos o princípio basilar do que seja a Gestão Pública. Esta se configura como a gestão dos setores públicos ou de toda ação pública onde o foco é toda atividade do gestor, por meio da estrutura do estado, será devidamente direcionada aos cidadãos. Então, o “foco dessa definição está em processos que são únicos ao setor público e se referem à gestão de um conjunto de organizações, e não a apenas uma” (Carneiro e Menicucci 2013, p. 135).

Nessa perspectiva, podemos então inferir que a Nova Gestão Pública se configura, a partir das contribuições de Macroplan (2005), como uma mudança paradigmática, do modelo de gestão até então, para uma gestão que atenda as demandas populacionais por políticas e serviços públicos efetivos, que promova, sobretudo, a mudanças da realidade social, o fortalecimento da cidadania e das funções econômicas e sociais do estado. Isto é, surge de um movimento reformista que visa a reestruturação da máquina pública ou a reconfiguração do papel do Estado (Osborne 2010).

Em linhas gerais podemos definir o termo Nova Gestão Pública (*New Public Management* – NPM), como “um conjunto de mudanças deliberadas de estruturas e processos nas organizações do setor público [...] baseado nos princípios e nas diretrizes de eficiência, eficácia e competitividade e em instrumentos de gestão” (Cavalcante 2017, p. 14). Temos então, uma gestão de caráter gerencialista.

Vale destacar que esse conceito e/ou definição não é fechado em razão de sua pluralidade de formas e contextos, como afirmam Ormond e Loffler (1999, p. 67), uma vez que a NPM se dá “mediante uma ampla variedade de formas e em diversos contextos envolvendo preocupações e necessidades nacionais completamente diferentes”.

Ao considerarmos a historicidade do uso do termo em questão observa-se que, já em meado da década de 1980, com a crise fiscal afetando as economias mundiais e, de acordo com os argumentos hegemônicos, era preciso diminuir e controlar as despesas públicas e, por outro lado, reduzir a

intervenção estatal na economia sob o argumento de que o Estado havia se tornado muito grande e a administração pública ineficiente, os países desenvolvidos iniciam ações contumazes para superar a crise estabelecida. Então, modelos de gestão começam a se destacar, dentre os quais o modelo da *New Public Management* (Secchi 2009).

Essa análise é corroborada por Cavalcante (2017, p. 12) quando assevera que “o amplo movimento reformista da administração pública era, assim, tido como uma condição necessária para a retomada do desenvolvimento econômico dos países, aliado a reformas no mercado, de desregulamentação, e nas formas de atuação estatal”. Assim, se instaura uma onda reformista, onde a nova gestão pública “consistiu em um amplo movimento reformista no aparelho do Estado que propagava um conjunto de mudanças deliberadas de estruturas e processos nas organizações públicas com o objetivo de obter melhores desempenhos”.

Alguns estudos apresentam uma análise elaborada sobre a Nova Gestão Pública e como ela se configura no cenário mundial no tocante a forma de gestão pública como modelo padronizado a partir das orientações dos organismos multilaterais, uma vez que esse movimento “teve nos organismos multilaterais um forte patrocínio no processo de difusão pelo mundo” (Cavalcante 2017, p. 14).

Denhard (2011) destaca que a *New Public Management* surge na tentativa de responder à crise nas práticas de gestão governamentais da época. Para esse autor a NPM se caracteriza como um movimento ou modelo que promoveria a substituição ao, então, modelo burocrático, que possuía regras e um princípio norteador autoritário, portanto, ultrapassado para os interesses da administração pública.

Nesse cenário, Andion (2012) afirma que a NPM apresenta algumas características ou técnicas que aproximam a gestão pública a lógica empresarial, onde o princípio básico é moldado pelo mercado na administração pública, isto é, um modelo gerencialista, onde a lógica da competição e do resultado é enfatizado. O autor destaca que a NPM defende, sobretudo, “a diminuição do aparelho do estado; a desregulamentação; o controle fiscal, a privatização de empresas públicas e

a aplicação de técnicas empresariais no âmbito governamental” (Andion 2012, p. 8).

No aspecto que aproxima a NPM ao modelo de gestão gerencial, Jesus e Costa (2014) analisam que esse é o “grande pilar do movimento da Nova Gestão Pública”. O modelo adotado, segundo os autores, “pode ser compreendida, na verdade, como um refinamento do modelo gerencial”, pois, a NPM se apresenta “como um sistema de pensamento caracterizado pela importação de ideias geradas em áreas do setor privado para dentro das organizações do setor público”.

Essa importação celebra uma quebra das barreiras fronteiriças entre os setores públicos e o privado, nessa perspectiva, os direitos subjetivos passam a ser um serviço e o cidadão passa a ser um consumidor. Para Pacheco (2010, p. 189), isso possibilita “o empoderamento do cidadão por meio de oportunidades para escolher entre diferentes provedores de serviço e para expressar seu grau de satisfação como usuário”.

Podemos, então, afirmar que a Nova Gestão Pública é um modelo de gestão que advém de sua sintonia com a visão neoliberal, com enfoque gerencialista, incorporando, sobretudo, os princípios mercadológicos na gestão da estrutura estatal, cujo propósito se desdobra em modernização e aparelhamento do Estado visando a eficiência da gestão pública, sobretudo, com a redução do gasto público.

Referências

ANDION, C. (2012). “Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública.” *Cadernos EBAPE*, 10 (1), pp. 1-19.

CARNEIRO, R. e MENICUCCI, T. M. G. (2013). “Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes”, *in*: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *A saúde no Brasil em 2030 – prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde*. Rio

de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

[CAVALCANTE, Pedro](#) (2017). *Gestão pública contemporânea: do movimento gerencialista ao Pós-NPM*. Brasília: Ipea.

DENHARDT, R. B. (2011). *Teorias da administração pública*. São Paulo: Cengage Learning.

JESUS, I. R. D. e COSTA, H. G. (2014). “Nova gestão pública como indutora das atividades de engenharia de produção nos órgãos públicos.” *Production*, vol. 24, nº 4, São Paulo, pp. 887-897, out/dez.

MACROPLAN (2005). *A nova gestão pública: fundamentos e perspectivas*. São Paulo.

ORMOND, D. e LOFFLER, E. (1999). “A nova gerência pública.” *Revista do Serviço Público*, ano 50, nº 2, pp. 67-98, abr/jun.

OSBORNE, S. P. (2010). *The New Public Governance?* Abingdon: Routledge.

PACHECO, R. S. (org.) (2010). *Burocracia e política no Brasil: desafios para o Estado democrático no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, pp. 11-24.

SECCHI, L. (2009). “Modelos organizacionais e reformas da administração pública.” *Revista de Administração Pública*, vol. 43, nº 2, pp. 347-369.

PROCESSO DE BOLONHA

Mário Luiz Neves de Azevedo

O Processo de Bolonha é um movimento de harmonização de sistemas nacionais de educação superior (ES) com o objetivo principal de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).²² A denominação “Bolonha”, para a integração regional dos campos de educação superior, é uma homenagem à Universidade de Bolonha, considerada a primeira instituição universitária na Europa ocidental, que foi criada em 1088 na cidade de mesmo nome na península itálica.

Contemporaneamente, o Processo de Bolonha compreende o conjunto dos eventos, inclusive reuniões ministeriais, relativos ao projeto europeu de integração da educação superior com base em princípios aprovados em Declaração pública, na cidade de Bolonha, em 1999, que foi assinada por 29 ministros de educação dos países que aceitaram iniciar o movimento de reformas de seus sistemas de educação superior.²³

A Declaração de Bolonha traçou como objetivos fundamentais para a educação superior europeia impulsionar a atratividade de suas Instituições de Educação Superior (IES), incrementar a mobilidade acadêmica, fortalecer a competitividade e promover a europeização universitária. Para isso, colocou-se como meta a convergência dos sistemas de Educação Superior, de modo a equiparar os graus, diplomas, títulos universitários e currículos acadêmicos, e a adoção de programas de formação que possam ser reconhecidos e aceitos pelos países signatários.

Deve-se registrar que em variadas manifestações oficiais e acadêmicas de apoio ao Processo de Bolonha há menção à *Magna Charta Universitatum* que foi assinada em ato de comemoração do aniversário de 900 anos de fundação da Universidade de Bolonha, no dia 18 de setembro de 1988, por representantes de 388 universidades, em defesa de princípios como liberdade acadêmica e autonomia universitária e, também, em favor da mobilidade docente e discente e da equivalência de estatutos, títulos (graus), exames e fomentos (bolsas).

Em 1998, dez anos após a publicação da *Magna Charta Universitatum*, houve a reunião de quatro Ministros da Educação (França, Alemanha, Itália

e Reino Unido) sob os auspícios da Universidade de Sorbonne (Paris). Nesta ocasião, um ano antes do lançamento oficial do Processo de Bolonha (antes de assim ser chamado), foi delineada a agenda de integração europeia dos sistemas de educação superior.

Desta forma, a Declaração de Sorbonne pode ser considerada o evento catalisador do processo de formação do EEES ao conclamar o propósito de harmonizar a estrutura dos graus acadêmicos na Europa. Essa intenção regionalizante inspirou-se no Relatório da Comissão *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, presidida por Jacques Attali, que sugeriu a formação em nível superior em três ciclos, como uma fórmula 3/5/8 (L3 + M2 + 3D), isto é, a graduação (L/licenciatura) com duração de três anos, dois anos para o mestrado (M) e três anos para o doutorado (D). Segundo esse relatório (Attali 1998, pp. 18-19), “(...) os países da Europa deverão decidir a respeito de uma certa harmonização dos cursos e dos diplomas e definir um modelo europeu específico, nem burocrático nem submetido ao mercado”.

Apesar de ter sido uma iniciativa intergovernamental, consignada por ministros da educação de quatro países, e não propriamente da União Europeia (EU), deve-se considerar que cada Estado-Membro da UE é responsável pela organização dos seus sistemas de educação (básico e superior). Entretanto, conforme prevê o art. 165 (antigo 149) da atual versão consolidada do Tratado da União Europeia, a UE apoia programas e políticas educacionais e incentiva a cooperação entre os seus Estados-Membros, podendo inclusive complementar suas ações, a exemplo do Programa Erasmus³²⁴, que tem previsto um orçamento de 26 bilhões de Euros para ser executado no período de 2021-2027 (European Commission 2022, p. 18).

Em razão de a educação formal permanecer como área de decisão autônoma de cada estado-membro da UE, o movimento de integração regional dos campos de educação superior é um processo voluntário de concatenação de políticas com apoio de instâncias europeias. Ademais, suplantando os territórios dos 27 países integrantes da UE, tomando como referência o ano de 2022, o EEES conta com 49 países como membros efetivos que, como condição de adesão, responderam afirmativamente ao que enuncia a Convenção de Lisboa de 1997 para a construção de um

consenso em torno dos propósitos de reconhecimento de diplomas e de integração dos campos científicos e de educação superior europeus. Para isso, diante da diversidade e das diferentes tradições políticas, culturais e acadêmicas, os participantes do EEES colocam-se os objetivos de construir um sistema comum de diplomas facilmente legíveis e comparáveis, uma estrutura de formação em educação superior baseada em três ciclos (bacharelado, mestrado, doutorado) e um sistema de garantia de qualidade aceito em comum.

Para melhor compreender o Processo de Bolonha, vale lembrar que a atual União Europeia foi inaugurada por um tratado econômico, a “Comunidade Europeia do Carvão e do Aço” (CECA), assinado em Paris, em 1951, por seis países (Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo e Holanda). Os mesmos seis países pactuaram o Tratado de Roma, em 1957, criando a “Comunidade Europeia de Energia Atômica” (CEE) e a “Comunidade Econômica Europeia” (CEE). A longa experiência de integração com base nesses tratados, alcançando inclusive a livre mobilidade de trabalhadores, culminou no Tratado de Maastricht, de 1992, quando governantes de doze países acordaram uma nova etapa para a integração da Europa, que passou a se chamar de “União Europeia”.

Dessa forma, especificamente, para estimular também a integração acadêmico-universitária, 29 Ministros da Educação comprometeram-se, ao assinarem a Declaração de Bolonha, em 1999, a seguir uma agenda de convergência dos sistemas de educação superior presentes na Europa, acordada nos seguintes pontos:

1. Adoção de um sistema de graus que fosse comparável e de fácil compreensão;
2. Adoção de um sistema baseado em dois ciclos (graduação e pós-graduação – posteriormente, convencionou-se a formação em três ciclos: 1º Graduação/2º Mestrado/3º Doutorado);
3. Estabelecimento de um sistema de créditos;
4. Promoção da mobilidade de estudantes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo;
5. Cooperação na avaliação para a garantia da qualidade;
6. Promoção da dimensão europeia do ensino superior.

Já na reunião de Praga, em maio de 2001, ampliada para 33 países, o movimento de integração foi reforçado e mais três objetivos foram incluídos:

1. Aprendizagem permanente (educação ao longo da vida);
2. Incentivo a um maior envolvimento dos estudantes;
3. Promoção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

Ratificou-se nessa reunião (2001), o conceito de créditos ECTS (*European Credits Transfer System*), que já era uma realidade no programa europeu de intercâmbio de estudantes universitários Erasmus.⁴²⁵ O ECTS pode ser considerado um sistema de equivalência e de reconhecimento dos estudos realizados pelos alunos dos países europeus, de acordo com a seguinte metodologia:

- A comparação do progresso do estudante;
- Os cursos têm a correspondência “crédito x tempo”: 1 ano=60 unidades, 1 semestre=30 unidades e 1 trimestre=20 unidades;
- A quantificação de crédito por disciplina condiciona-se à quantidade de horas letivas em classe e de trabalho extraclasse. Por exemplo, o ano acadêmico tem próximo de 40 semanas, cada aluno frequenta entre 40 e 45 horas de disciplinas por semana, significando um total de 1600 a 1800 horas por ano. Considerando que um ano acadêmico tem 60 unidades de créditos, um crédito corresponde entre 26 a 30 horas de esforço do estudante.

No encontro de Berlim, em 2003, ao reafirmarem os compromissos consignados anteriormente (Bolonha e Praga), os mesmos 33 Estados europeus salientaram a necessidade de maior envolvimento dos estudantes com as iniciativas em favor do melhor sucesso para o Processo de Bolonha, a promoção da educação superior europeia para os estudantes não-europeus e a criação da Área de Pesquisa Europeia, vinculando-a com os estudos em nível de doutorado. Uma ação adicional marcante no comunicado de Berlim é o entendimento da necessidade de superar a formação em dois ciclos e

considerar o nível de doutoramento como o terceiro ciclo no Processo de Bolonha. Esses objetivos também foram reafirmados na reunião de Bergen (Noruega), em 2005, cujo comunicado, assinado por 45 países, enfatizou três prioridades no EEES: 1) sistema de graus comparáveis, 2) garantia da qualidade e 3) reconhecimento de títulos e créditos cursados.

Em 2007, 46 ministros da educação assinaram a Declaração de Londres, em que manifestaram a preocupação em responder aos desafios do Mundo globalizado e comprometeram-se na construção de capacidades que melhorem a competitividade e a atratividade dos estudantes para os sistemas europeus de educação. Na mesma oportunidade, houve também o compromisso de efetivação do EEES até o ano de 2010. Na conferência de Louvain (Bélgica), representantes dos mesmos 46 países prometeram empenhar-se na construção da Europa do Conhecimento até 2020.

Já na reunião seguinte, a que inaugura o EEES, 47 países participantes do Processo de Bolonha, representados por seus ministros da educação asseveraram por intermédio da Declaração de Budapeste-Viena, de 12 de março de 2010, que a educação superior é uma responsabilidade pública, fizeram um balanço a respeito das metas propostas em 1999 e confirmaram o compromisso de consolidação da Europa do conhecimento e de lançamento do EEES, conforme consignado desde a Declaração de Bolonha de 1999. Em Bucareste (2012), foram definidas as prioridades para o triênio 2012-2015 com destaque para a “mobilidade para um melhor aprendizado”. A reunião de Ierevan (Armênia), em 2015, a partir da qual, com 48 países participantes (com a entrada da Bielorrússia), ressaltou a prioridade de consolidar a EEES até 2020, com base na construção da confiança, na inclusão e na garantia da qualidade.

Após 20 anos da publicação da Declaração de Sorbonne (1998), a reunião de Paris, em 2018, exalta o alcance do EEES e, ao defender métodos de ensino centrado no estudante, os signatários chamam a atenção para que as IES preparem seus discentes e deem suporte aos docentes para atuarem criativamente em um ambiente digitalizado, inclusive fazendo uso da educação híbrida – *blended education* (remota e presencial).

Lembrando que as tecnologias digitais permitiram que a maioria dos sistemas nacionais de ES continuasse a funcionar durante a pandemia de COVID-19, os participantes em forma remota da reunião de Roma, em

2020, comprometeram-se a construir até 2030 um EEES inclusivo, inovador e interconectado, que seja capaz de sustentar uma Europa sustentável, coesa e pacífica, em linha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas – a conhecida Agenda 2030 da ONU. Os 49 países signatários, com a entrada de San Marino, e a Comissão Europeia (o 50º. Integrante do Processo de Bolonha) elegeram a Albânia como próximo anfitrião da Conferência Ministerial em 2024.

Enfim, o Processo de Bolonha, ao longo de pouco mais de duas décadas de formação do EEES, primou pela europeização dos sistemas de ES (Azevedo, 2014) e teve por eixo de convergência a garantia da qualidade, tomando o documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG* (Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior) como referência na construção da confiança entre os países participantes.

Referências

- ATTALI, J. (1998). *Pour un modèle européen d’enseignement supérieur*. Paris: Stock.
- AZEVEDO, M. L. N. “The Bologna Process and higher education in Mercosur: regionalization or Europeanization?” *International Journal of Lifelong Education*, 33:3, pp. 411-427. DOI: 10.1080/02601370.2014.891884.
- EUROPEAN COMMISSION (2015). *ECTS Users’ Guide*. Luxembourg: European Union. DOI:10.2766/87192
- EUROPEAN COMMISSION (2021). *Erasmus+ annual report 2020*. Luxembourg: European Union. DOI/10.2766/36418.
- EUROPEAN COMMISSION (2022). *Erasmus+ Programme Guide*. Version 2. Luxembourg: European Union. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/erasmus-programme-guide>.
- EHEA – THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. *Comunicados e Declarações do Processo de Bolonha*. Disponíveis no portal do EHEA: <http://ehea.info/index.php>. Acesso em: 15/09/2022.

PROFESSORES EXCELENTES

Maria da Conceição dos Santos Costa

Michele Borges de Souza

Professores Excelentes é uma concepção sobre o perfil de professores e professoras para atuar na educação básica, sob a influência do mercado, a partir de um viés utilitário e pragmático, que trata do desempenho daqueles/as para o exercício da docência sob a lógica da competitividade, dos resultados, do recrutamento, do gerenciamento, do *status*, da competência, aspectos estes expressos do campo econômico para a educação (Banco Mundial 2014; Silva 2016; Moreto 2020). Tal concepção sobre o/a professor/a surge, originalmente, no documento em inglês “*Great Teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*”, publicado em 2014, organizado pelo Banco Mundial (2014), de autoria de Barbara Bruns, Javier Luque e colaboradores, e traduzido para português como “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”.

A lógica economicista neste documento é compreendida não somente pela formação, experiência e trajetória de seus autores e autoras, mas fundamentalmente por ser um documento que expressa ideias de uma classe (Silva e Santos, 2022), a classe burguesa. Este documento integra a série Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, que objetiva socializar as pesquisas sobre a educação, realizadas por organizações internacionais e financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (Silva 2016; Silva e Santos 2022).

A pesquisa Professores Excelentes (Bruns e Luque 2014) quantificou, por meio de observações em sala de aula, a prática dos/as professores/as da América Latina e do Caribe, com ajuda do protocolo de pesquisa padronizado desenvolvido nos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) denominado “Retrato da sala de aula de *Stallings*”²⁶. que se apoiou em quatro variáveis comparáveis: a) o uso do tempo para instrução; b) a utilização dos materiais disponíveis, como computadores e outros recursos de Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs); c) as práticas pedagógicas utilizadas; d) o envolvimento dos alunos (Bruns e Luque, 2014). O estudo vincula essas variáveis ao trabalho do professor em sala de aula demonstrando em dados quantificáveis que o seu desempenho é o que impede o progresso dos sistemas educacionais das regiões da América Latina e do Caribe.

O uso do tempo envolve o tempo destinado às atividades em sala de aula; tempo gasto para gerenciar a sala de aula (chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos); tempo gasto em atividades não acadêmicas (fisicamente ausentes da sala, bate-papo com os alunos ou deixar a sala de aula para obter alguma coisa, entre outros), são aspectos considerados como tempo improdutivo. O ideal é o mais próximo de zero por cento.

Os professores excelentes são aqueles que produzem mais em um determinado tempo, não qualquer produção, mas aquela que pode ser aferida nos testes standardizados, nas avaliações internas, externas e em larga escala. É o que tem competência para ensinar: sabe utilizar estratégias e materiais didáticos; domina o conteúdo; tem o controle sobre o tempo e metodologias para envolver os alunos no processo de aprendizagem; desenvolve o trabalho com base na prática de outros docentes (Moreto 2020).

E qual proposta do BM para formar professores excelentes? Ofertar cursos/programas de formação continuada baseada em métodos de observação em sala de aula (os cursos não seriam mais teóricos), com adoção de vídeos e exercícios práticos para o ensino de técnicas mais eficazes para o uso do tempo, utilização de materiais de aprendizagem e fazer com que os estudantes se concentrem mais nas tarefas em sala no mesmo molde dos países membros da OCDE, assentado na ideia de que “[...] o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola” (Bruns e Luque 2014, p. 12).

Os/as professores/as são peças-chave para o desenvolvimento econômico, para o desenvolvimento dos índices de aprendizagem dos alunos, assim precisam ser flexíveis, polivalentes, com competências, habilidades, qualidade e produtividade para saber usar os insumos educacionais (currículo, livros, salários, infraestrutura, entre outros) a fim de evidenciar o trabalho produtivo em sala de aula, pois o tempo utilizado

neste espaço é fator de produtividade, ou seja, investimento/gasto com a educação básica (Bruns e Luque 2014). Silva e Santos (2022, p. 7) destacam que essa lógica do uso do tempo em sala de aula refere-se a uma conduta de trabalho a uma fábrica, é a “[...] racionalização do tempo do professor sob a influência das técnicas de administração do trabalho, desenvolvidas por Taylor”.

É evidente um amplo e profundo processo de culpabilização e responsabilização pelos problemas e dilemas da educação sobre o/a professor/a; e o condicionante da qualidade da educação à qualidade acadêmica do/a professor/a. O próprio documento enfatiza que os sindicatos, movimentos sociais atrapalham a educação e impedem o desenvolvimento de reformas.

Portanto, é fundamental reafirmar a luta em defesa da educação pública, gratuita, socialmente referenciada e financiada pelo Estado com recursos públicos; o fortalecimento dos sindicatos, movimentos sociais e entidades científicas que defendem a democracia, a ciência, a universidade pública e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade; em defesa da diversidade biossociocultural de todos os sujeitos históricos de todos os territórios e países e, principalmente, a defesa da profissão docente enquanto um exercício de autonomia, emancipação, intelectualidade e criticidade nos diversos espaços educativos da sociedade.

Referências

BRUNS, Barbara e LUQUE, Javier (2014). ***Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe***. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial.

SILVA, A. V. M. da (2016). “As práticas discursivas do Banco Mundial: Políticas educacionais na América Latina e no Caribe.” ***Educação***, [S. l.], vol. 41, nº 3, pp. 731-740. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18036>. Acesso em: 15/11/2022.

MORETO, Julio Antonio. (2020). “Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial.” ***Revista Brasileira de Educação [online]***. vol. 25. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250047>. Acesso em:
15/11/2022.

SILVA, M. M. da e SANTOS, M. L. dos (2022). “O perfil docente defendido pelo Banco Mundial.” *Educação em Foco, [S. l.]*, vol. 27, nº 1, p. 27007. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36233>. Acesso em: 15/11/2022.

RIESAL – REDE REGIONAL PARA O FOMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Marília Costa Morosini
Jocelia Martins Marcelino

RIESAL – Rede Regional para o Fomento da Internacionalização da Educação Superior na América Latina. É um projeto cofinanciado pela Comissão Europeia, junto ao programa Erasmus+. É constituído de 17 instituições associativas e de ensino superior tais como: Asociación de Universidades Grupo Montevideo (Regional); Associação Brasileira de Educação Internacional – FAUBAI (Brasil); Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN (Colômbia); Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidade Autónoma de Puebla (México); Universidad de la República, Universidad ORT (Uruguai); Universidade de Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil); Fundación Universidad del Norte, Universidad EAFIT (Colômbia); Universidad de La Habana, Universidad de Pinar del Río (Cuba); Universidad de Alicante (Espanha); Università Cattolica Del Sacro Cuore – Centre for Higher Education Internationalisation (Itália); Fachhochschule Münster (Alemanha); Vrije Universiteit Brussel (Bélgica)(RIESAL 2022).

Na atualidade, a Internacionalização converteu-se em um elemento estratégico para a missão das Instituições de Ensino Superior (IES). Dentre as reconfigurações que o processo exige, encontra-se a cooperação internacional. Segundo Sebastián (2004, p. 20) a cooperação acadêmica internacional é considerada:

[...] um conjunto de atividades realizadas entre instituições universitárias que, por meio de múltiplas modalidades, implica em associação e colaboração em temas de política e gerenciamento institucionais; treinamento, pesquisa, extensão e vinculação para fortalecimento mútuo e projeção institucional; a melhoria da qualidade do ensino; o aumento e a transferência de conhecimento científico tecnológico; e a contribuição para a cooperação para o desenvolvimento.

Na América Latina este processo encontra alguns obstáculos. Na tentativa de ampliar as ações de internacionalização e partir de uma integração internacional e intercultural, diversas ações e dinâmicas, além do incentivo à mobilidade acadêmica, estão sendo desenvolvidas pelas instituições, entre elas: o fomento de projetos de pesquisas internacionais, oferta de disciplinas em outro idioma, promoção de programas de dupla titulação, ofertas de estágios internacionais, acordos bilaterais, publicações de resultados de pesquisas em revistas internacionais, entre outros (Corrales, Rey e Escamila 2016). Neste sentido, uma das formas de minimizar estas diferenças e os problemas enfrentados pelos países que compõe a AL para internacionalização de suas instituições de ensino superior, seria a organização de um trabalho coletivo em nível regional (Aupetit 2014). Desta forma, o projeto RIESAL tem como objetivo contribuir para melhorar a cultura de gestão da internacionalização nas IES na América Latina e no Caribe (ALC). A RIESAL também visa colaborar para a melhoria das capacidades de gestão nas IES na ALC, com intuito de impulsionar seus processos de internacionalização e redimensionar suas atuações nos seguintes aspectos: a) reforço da capacidade institucional; b) colaboração em nível nacional; c) integração regional e cooperação com outras regiões, priorizando as relações de cooperação com instituições europeias; d) identificação e implementação de boas práticas (RIESAL 2022).

Para alcançar estes propósitos, a RIESAL organiza cursos, webinars e conferências direcionados à formação de recursos humanos para atuar na gestão da internacionalização das instituições parceiras.

Referências

- AUPETIT, S. D. (2014). “Introducción la internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un balance necesario”, *in*: AUPETIT, S. D. e ESCOBAR, V. J. de (coord.) ***Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina y el Caribe: un estado del arte***. Caracas: UNESCO-IESALC.
- CORRALES, K. A.; REY, L. P. A. e ESCAMILLA, Nazira S (2016). “Is EMI Enough? Perceptions from University Professors and Students”.

Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning,
v. 9, n. 2, p. 318–344. Colombia.
<https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.4>.

RIESAL (2022). Rede RIESAL Erasmus+. Disponível em
<http://erasmusplusriesal.org/pt>. Acesso em: 28/08/2022

SEBASTIÁN, Jesús (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Mary Ellen C. Moraes

Antonia Costa Andrade

Podemos compreender a Sociedade do Conhecimento como uma organização societal conduzida e/ou orientada para produzir conhecimento interessado aos objetivos econômicos e à dinâmica do grande capital. Caracteriza-se por estabelecer relações sociais que visem a produção de um determinado conhecimento, cujo valor agregado é o monetário, o que sinaliza a geração de riqueza na forma de capital financeiro.

O termo, conforme Masson e Mainardes (2011), situa-se historicamente nas décadas de 1950 e 1970, quando os países do capitalismo central passaram a utilizar novas tecnologias no contexto produtivo. Segundo os autores, a necessidade de adquirir conhecimento se dava por conta do avanço na utilização das inovações tecnológicas (microeletrônica, robótica, automação e outros).

O americano Robert Lane (1966) foi o primeiro teórico a apresentar a concepção de Sociedade do Conhecimento designando a importância do conhecimento com propósito essencialmente utilitarista:

Como primeira abordagem de uma definição, sociedade instruída é aquela cujos membros, mais do que os de outras sociedades: (a) investigam as bases de suas convicções a respeito do homem, da natureza e da sociedade; (b) são orientados (talvez inconscientemente) por padrões objetivos fielmente verídicos e, nos níveis de educação superior, obedecem a regras científicas de evidência e inferência na pesquisa; (c) consagram verbas consideráveis a essa pesquisa, acumulando assim amplos conhecimentos; (d) coletam, organizam e interpretam os seus conhecimentos, num constante empenho para extrair dos mesmos algum significado para propósitos imediatos; (e) usam esses conhecimentos para esclarecer (e talvez modificar) seus valores e metas, tanto quanto para lhes dar prosseguimento. (Lane 1966, p. 650, tradução nossa)

A expressão, segundo Mari (2009), desenha-se como fundamento epistemológico, condicionando o conhecimento como fator produtivo e de desenvolvimento, frutificando novos padrões de acumulação via mercado

financeiro. A compreensão do autor, sustentada nos estudos de Daniel Bell (1976), que considera que na sociedade pós-industrial,

o conhecimento faz parte de investimentos produtivos, significa formulações coerentes, redigidas, editadas e transmitidas que possuem valor econômico. O conhecimento é componente essencial de sustentação da economia, como força produtiva, isto é, conhecimento como tecnologia, raiz da racionalização e da inovação. Aqui, surge um elemento novo, o conhecimento definido em termos de mercado. (Mari 2006, p. 37)

Alicerçada nessa compreensão a Sociedade do Conhecimento, reconhece o conhecimento como insumo da economia, e como matéria-prima, se amplia, se enriquece e se multiplica na sociedade (Dias Sobrinho 2005). Converte-se o conhecimento, segundo Silva Júnior (2017), em produtos parametrizados a partir da nova economia, surtindo alto impacto na produção de lucros imediatos em um menor tempo possível.

Nessa perspectiva, Afonso (2015), considera que o conhecimento pensado por essa sociedade, refere-se ao de base científica e técnica, possibilitando que os afirmem em contextos de comparação e competição, o que permite serem delineados a partir da racionalidade mercantilizada e lucrativa. Por esse viés, as ideias produzidas devem possuir teor de comercialização, com patentes registradas, o que viabiliza benefícios financeiros em decorrência da propriedade intelectual produzida.

Mari (2006), argumenta que o país, sustentado socialmente, pela Sociedade do Conhecimento, tem sua economia viabilizada pela inovação, o que permite alcançar níveis desejáveis de desenvolvimento, adquirindo maior grau de competitividade e lucratividade nas relações globais. No tocante ao papel da educação, o autor em análise nos relatórios do Banco Mundial, ressalta que:

A Educação Superior é deslocada do campo de produção de valores para o campo da produção de conhecimento rentável. A função unilateral reservada à educação como caminho único reduz o caráter da mesma, subentendido na mensagem do BM: “Ou a educação superior se adapta, ou perde a história”. (Mari 2009, p. 173)

Portanto, considerando essa lógica, segundo Theis (2013, p. 136), para deixar o entendimento menos complexo no tocante à compreensão conceitual do que representa a **sociedade do conhecimento**, o autor expressa que se configura como um “modelo idealizado de sociedade, de abrangência global, que procura realizar as promessas de impulsionar o desenvolvimento econômico e social, indistintamente, em países centrais e periféricos, a partir do fomento à produção e à disseminação de conhecimento”. Essa sociedade do conhecimento repousaria num tripé: capacidade/potencial de inovação, infraestrutura científica e tecnológica e educação, mas não a serviço da emancipação humana.

Na concepção de Theis (2013, p. 145), pelos argumentos e motivos aqui analisados, “a sociedade atual não poderia ser uma **sociedade do conhecimento** autêntica, participativa e tendente à supressão de desigualdades socioespaciais. Uma autêntica sociedade do conhecimento não poderia ser outra coisa que uma sociedade **realmente** pós-capitalista.”

Referências

- DIAS SOBRINHO, José (2005). **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- AFONSO, A. J. A (2015). “Educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores.” **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 20, Campinas, pp. 269-291.
- LANE, Robert E. (1966). “The decline of politics and ideology in a knowledgeable society.” **American Sociological Review**, vol. 21, nº 5, pp. 649-662.
- MASSON, Gisele e MAINARDES, Jefferson (2011). “A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação.” **Currículo sem Fronteiras**, vol. 11, nº 2, pp. 70-85.
- MARI, César L. (2006). **Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. Tese de Doutorado. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Catarina.

- MARI, César L. (2009). “Educação Superior e Sociedade do Conhecimento: entre as Orientações Econômicas e Pedagógicas do Banco Mundial na década de 1990.” *Conjectura: filosofia e educação*, vol. 14, nº 1.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. (2017). *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* 1ª ed. Bauru: Canal 6.
- THEIS, Ivo M. (2013). “A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. URBE.” *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, vol. 5, nº 1, jan/jun.

TRANSNACIONALIZAÇÃO

Antonia Costa Andrade

Orleans Silva Sousa

Transnacionalização consiste em um processo relacionado à mercantilização da educação em escala global, sobretudo a de nível superior. Trata-se de um movimento inerente à expansão do capital na atual etapa do processo de globalização. Não se deve confundir seu conceito com o de internacionalização.

A internacionalização vem sendo difundida no meio acadêmico-científico nas últimas décadas associada às ideias de cooperação entre instituições universitárias, pesquisadores e estudantes, com vistas ao avanço do conhecimento em diversas áreas. Por sua vez, a transnacionalização se refere à aplicação do ideário neoliberal para a contrarreforma da educação superior, alinhando tais instituições às exigências do mercado, no contexto internacional, em que a educação se torna uma mercadoria.

A base histórica e material que possibilita compreender o processo de transnacionalização diz respeito à adoção das ideias neoliberais a partir da década de 1970, que se tornaram predominantes no mundo pós-Guerra Fria. Período que Ianni (1998) descreve como a nova fase do processo de globalização, marcado pela expansão do mercado mundial, pela crise do Estado-nação e apresentação de imperativos referentes às exigências do mercado, com a finalidade de promover a reestruturação do Estado. Tais exigências dizem respeito à desregulação, privatização e redução da intervenção Estatal, consideradas pela ótica neoliberal como necessárias à reprodução do capital em escala internacional.

Ianni (1998) assevera, ainda, que as transformações dos Estados nacionais pautadas no pensamento neoliberal ocorrem mediante articulações sistêmicas, focadas na dinamização das atividades econômicas, políticas, sociais e culturais. Conforme esse autor as referidas articulações são realizadas por intermédio da ação de estruturas de poder que atuam em níveis regionais e no contexto global, tendo como exemplos os blocos econômicos, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional

(FMI), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Lima e Contel (2011) esclarecem que a adoção das políticas de feição neoliberal nos países de capitalismo central, fez com que as instituições universitárias passassem a criar mecanismos de busca por outras fontes de recursos, pois estavam perdendo investimentos provenientes do Estado. Segundo Ribeiro (2006) essas mudanças desencadearam uma pressão advinda de países com histórico de grande fluxo de estudantes internacionais, a exemplo dos Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. De acordo com este autor o interesse desses países era acessar os mercados internacionais para as suas instituições de Ensino Superior, com a intenção de promover a comercialização de serviços educacionais.

Nesse sentido, a desregulação das barreiras nacionais relacionadas às transações econômicas que criou as condições para a formação de um mercado internacional de educação superior ocorreu por meio da ação da OMC em 1999, quando esta incluiu a Educação como serviço comercializável, favorecendo a economia de serviços, a busca por aplicações tecnológicas da ciência, e o aumento das exigências pela produção do conhecimento considerado economicamente útil para a manutenção da competitividade e lucratividade (Santos 2017).

O BM e a OCDE também vêm produzindo documentos que destacam a educação com viés economicista. Esses organismos internacionais têm o entendimento de que a educação é um produto comercializável, cuja função é formar a mão de obra qualificada para o atendimento das demandas do capital (Silva 2016).

A atuação desses agentes no que se refere ao campo educacional evidencia a transnacionalização que, com base nas análises de Azevedo (2015), é uma expressão associada ao processo de mercadorização da Educação Superior, em que se busca alinhar a instituição universitária ao pensamento neoliberal.

Referências

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (2015). “Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos

- colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil.” *RIESup*, vol. 1, Campinas, pp. 86-102, jul/set.
- IANNI, Octavio (1998). “Globalização e neoliberalismo.” *São Paulo em Perspectiva*, vol. 12, nº 2, abr/jun., São Paulo, pp. 27-32.
- LIMA, Manolita Correia e CONTEL, Fabio Betioli (2011). *Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda.
- RIBEIRO, Gustavo Ferreira (2006). “Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior?” *Rev. Brasileira de Política Internacional*, vol. 49, nº 2, pp. 137-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/qzmxvhCgGnG5YMdz5cP3yqs/?format=pdf&lang=pt>.
- SANTOS, Eduardo (2017). “Internacionalização da educação superior: a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB.” *Laplage em Revista*, vol. 3, nº 3, Sorocaba, pp. 30-51, set/dez. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523005/552756523005.pdf>.
- SILVA, Wanessa de Assis (2016). *Internacionalização e conhecimento: análise do Programa Capes-Brafagri na Universidade Federal de Viçosa sob a ótica de estudantes-participantes no biênio (2013-2014)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa.

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

Mary Ellen Costa Moraes

Instituição de ensino superior conduzida pelas orientações da economia capitalista, cujos objetivos buscam o nível de excelência. Esta busca está cimentada, primordialmente, na eficiência, eficácia e efetividade como elementos fulcrais correspondentes ao desenvolvimento econômico do mercado e produção do capital.

Historicamente, essa excelência universitária começou a ser delineada nos idos do século XX, que segundo Silva Júnior (2017), o contexto dos Estados Unidos à época se tornou espaço fértil para que essa concepção de universidade pudesse ser germinada. O país norte americano emerge como potência econômica e referência cultural, permitindo a essa referência se revelar impositivamente como condição indispensável à cultura de outros países.

A soberania cultural americana se espraiava nas mais diversas dimensões sociais, sobretudo, no campo científico, que de acordo com Silva Júnior (2017), sustentou-se em uma abordagem científica pautada na produção do conhecimento gerador de construtos que pudessem servir ao desenvolvimento econômico do país. Tratava-se, pois, de um conhecimento que pudesse ser comercializado (Silva Júnior 2017).

Esse viés comercializável concedido ao campo científico e ao ensino superior de modo geral, dá-se principalmente pelas referências neoliberais no âmbito da mundialização do capital (Thiengo 2019). Essa conjuntura neoliberal, segundo a autora, é marcada por um processo de reestruturação do capital mundial e de seu sistema ideológico e político de dominação, pautado pela consolidação de uma agenda de reforma, tendo como uma das propostas a privatização de bens e serviços.

Subjaz a essa perspectiva ideológica a necessidade de alavancar a produtividade, o que Thiengo (2019, p. 38) anuncia como uma etapa de acumulação denominada *acumulação flexível*, que é compreendida pela autora como

transformações na estrutura produtiva, à medida que as corporações, (...), demandam um novo conhecimento, atrelado as demandas do mercado e passível de ser aplicado ou utilizado pelo setor produtivo de modo cada vez mais rápido: o conhecimento matéria-prima.

Essa perspectiva de mudança no modo de produção se apresenta como linha orientadora do campo da educação, exigindo, portanto, que essa área social corresponda às demandas impostas por esse cenário do capital. E por esse turno que o conhecimento adquire essa nomenclatura de matéria-prima, que nos escritos de Silva Júnior (2017) é apontado como resultado de uma ciência, a partir de um novo paradigma, que transforma produtos de alta tecnologia em processos de produção e serviços com possibilidades de lucros imediatos no âmbito econômico.

Para corresponder essa perspectiva de cunho financeiro, imputa-se às universidades que respondam cada vez mais rapidamente às demandas do setor produtivo, por meio do financiamento em áreas estratégicas e pela parceria com o setor privado, constituindo dessa maneira os centros de excelência (Thiengo 2019).

Buscar essa excelência tem sido o motor das universidades, que em uma disputa ranqueada põe essas instituições em um amplo processo de reformas, cujas principais características, são citadas por Thiengo e Bianchetti (2018): expansão dos sistemas de educação superior; internacionalização por meio da mobilidade e cooperação; adensamento da diferenciação e flexibilização das instituições de ensino superior, bem como ampliação das modalidades de ensino e pesquisa.

Segundo os autores essa busca tem sido absorvida por governos, instituições, docentes e discentes, o que permite o redimensionamento das concepções e finalidades das universidades, apoiando-se na chamada Ideologia da Excelência (Thiengo e Bianchetti 2018).

Emerge, nessa perspectiva, um novo modelo de universidade, desenhada a partir da seguinte referência:

universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. Neste sentido, as UCM, além de produzirem pesquisas, devem responsabilizar-se pela formação de cientistas e pesquisadores que, espera-se, ocuparão importantes postos de trabalho na economia e nos processos de geração de conhecimento, em apoio aos sistemas nacionais de inovação. (Thiengo e Bianchetti 2018, p. 243)

Considerando esse viés ideológico, Thiengo (2019) pontua que UCM apresenta mudança na cultura da educação superior, o que exige dessa configuração de universidade a preparação da força de trabalho adequada, de modo a formar agentes de produção tecnológica, da ciência aplicada, constituindo-se em conhecimentos que se transformem em inovação ou produto voltado ao mercado (Thiengo 2019).

Nesse entendimento é possível compreender que a Universidade de Classe Mundial, anuncia e determina a dinâmica de funcionamento das universidades, cujas exigências estão pautadas no modo de produção vigente, albergando características regidas pelo mercado, cujo principal reforço ideológico é a busca por excelência.

Referências

SILVA JUNIOR, J. R (2017). *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal 6.

THIENGO, L. C. (2019). *Universidades de Classe Mundial ou o fim da universidade como Universitas?* Campinas: Mercado de Letras.

THIENGO, L. C. e BIANCHETTI, L (2018). “Universidades de classe mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais.” *Educação em Perspectiva*, vol. 9, nº 2, pp. 241-258.

NOTAS EIXO 1

- 1 O Acordo de Cotutela de tese de doutorado, como uma possibilidade de doutorado internacional/sanduiche (consultar verbete neste **Glossário**), é formalizado por um Acordo de Cooperação Internacional.
- 2 Sobre o conceito de **soft power** (poder brando) de Joseph Nye Jr, Azevedo (2015) registra que “**soft power** é a capacidade de influenciar o comportamento de outros atores ou de conseguir que outros atores tomem como seus interesses que na realidade não o são, por intermédio de meios não violentos e sem a necessidade de efetuar pagamentos. Em outras palavras, é o poder conquistado a partir da capacidade de convencimento, da capacidade industrial avançada e da capacidade de produzir conhecimento de fronteira”.
- 3 Diferentemente da internacionalização da educação superior, baseada na solidariedade e respeito mútuo entre as partes, o comércio de serviços educacionais referencia-se em normas da Organização Mundial de Comércio (OMC) e, via de regra, classifica-se como “transnacionalização da educação superior” (Azevedo, 2015)
- 4 **Realpolitik** é uma expressão de origem germânica para designar o pragmatismo e o realismo político na diplomacia.
- 5 Análise mais detida sobre as relações Sul-Sul em educação podem ser encontradas em Muhr e Azevedo (2018; 2019). **En passant**, vale recuperar duas concepções ‘Sul’, “em termos de análises centradas no Estado-Nação, o ‘Sul’ é um grupo de países em desenvolvimento, uma das partes do sistema geográfico binário Norte-Sul, como retratado no conhecido ‘Brandt Report’ de 1980. Mais recentemente, o ‘Sul global’ também está associado à ideia de que existe uma ‘relação de desigualdade’ não só entre os Estados, mas também entre os atores e forças sociais dentro dos países (...). O ‘Sul’ implica, portanto, coexistência de assimetrias de poder intra, inter e transnacionais e uma simultânea ‘possibilidade de solidariedade’ por meio de forças políticas e sociais que resistem e procuram transformar essas desigualdades” (Muhr, Azevedo, 2018, p. 4).
- 6 Para Hall e Taylor (2003, p. 193-194), há pelo menos três perspectivas de análise nas Relações Internacionais (RIs) que reivindicam serem neo institucionais, “todas elas buscam elucidar o papel desempenhado pelas instituições na determinação de resultados sociais e políticos”.
- 7 No entanto, Dale, nas conclusões deste artigo de 2004 como em trabalho publicado em 2007, reconhece que as duas abordagens (AGEE e CEMC) têm muito mais aspectos similares do que contraposições. Vale conferir duas passagens no texto de 2004: “A abordagem CEMC, portanto, constitui uma forte e coerente teoria da relação entre globalização e educação” (p. 435); “(...) one of the outcomes of that exercise has been the recognition both that these approaches may have more in common than was elaborated there (...)” (2007, p. 120)
- 8 Análise mais detida sobre escola unitária pode ser encontrada em Nosella e Azevedo (2008)
- 9 Com originalidade alienadora e, Adorno (1996) observa que a formação cultural se converte em uma semiformação socializada do espírito.

- [10](#) Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien em 1990; Cúpula Mundial de Educação, Dakar em 2000; e o Fórum Mundial de Educação, Incheon em 2015.
- [112](#). São instituições especializadas que atuam na disseminação de ideias, influenciando Governos e a própria sociedade, a partir de recomendações de “Especialistas” em diversas áreas.
- [123](#). Globalização econômica e globalização neoliberal, são tratadas como sinônimas.
- [134](#). Essas duas primeiras agendas centravam-se na educação básica (Akkari 2017).
- [145](#). Para esse aprofundamento sugere-se o estudo desenvolvido por Maués (2021).
- [15](#) A falta de recursos para a pós-graduação e a pesquisa no Brasil também cria um cenário propício à diáspora acadêmica. Alfano, ao reportar sobre a saída de um acadêmico do Brasil, explica que “ele foi aceito para fazer doutorado em Yale e na Universidade de Nova York com uma bolsa do governo americano” (09 fev. 2022). Vale conferir alguns dados sobre os cortes de recursos para o fomento da pesquisa no Brasil: “o orçamento das duas principais agências federais de fomento à pesquisa indica como a capacidade de produção brasileira está mais restrita. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) informa que o orçamento para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) caiu de R\$ 5,13 bilhões em 2012 para R\$ 2,48 bilhões este ano. Além disso, o presidente Jair Bolsonaro bloqueou outros R\$ 802 milhões. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) perdeu a metade da verba que teve dez anos atrás, passando de R\$ 2,04 bilhões para R\$ 1,02 bilhões” (Alfano, 09. fev 2022).
- [16](#) Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários
- [17](#) A mantenedora é responsável por formar patrimônio e rendimentos que venham suprir as necessidades das instalações físicas e dos recursos humanos para assegurar a permanência e o desenvolvimento das atividades da instituição mantida. Por operar no âmbito econômico, de natureza jurídica eminentemente obrigacional e patrimonial, a mantenedora deve ser dotada de personalidade jurídica (Santos 2017, p.71).
- [182](#). Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), e Banco Mundial (BM).
- [193](#). Fies é uma política pública de subsídio financeiro estudantil, de caráter social, que visa à democratização do acesso e a permanência no ensino superior privado.
- [204](#). O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, oferecendo, em contrapartida, isenção de tributos às instituições que aderem ao Programa.
- [21](#) A mercantilização se caracteriza pela “referência identitária para as instituições do setor privado é a empresa organizada de forma capitalista. Busca-se aproximação com o setor produtivo, não só por causa dos ingressos orçamentários, mas, também, como parâmetro para o que deve ser ‘produzido’ pelas IES” (Silva Júnior e Sguissardi 2000, p. 171). Para melhor compreensão ler Sguissardi (2008).
- [22](#) Os formuladores de políticas em Portugal têm preferido a expressão “ensino superior” à “educação superior” para a tradução de *European Higher Education Area (EHEA)*.

- 23 A lista de membros efetivos (países), documentos, comunicados, declarações e a mencionada *Magna Charta Universitatum*, relativos ao Processo de Bolonha, estão disponíveis no portal do EEES: <http://ehea.info/index.php> (Ver Referências).
243. Denominado em homenagem ao filósofo renascentista holandês Erasmo de Roterdã (1466-1536), o Programa Erasmus é o acrônimo para o programa *EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários), criado em 1987 pela União Europeia. Dirigido inicialmente para a mobilidade estudantil, atualmente o programa chama-se Erasmus+ e a participação foi ampliada também para profissionais da educação superior. Segundo o Relatório Anual 2020 *Erasmus +*, De 1987 a 2020, o Programa Erasmus apoiou a mobilidade de 11,7 milhões de pessoas (European Union 2021, p. 18).
254. De acordo com a Comissão Europeia, “The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a tool of the European Higher Education Area (EHEA) for making studies and courses more transparent and thus helping to enhance the quality of higher education. ECTS was instituted in 1989, within the Erasmus programme, as a way of transferring credits that students earned during their studies abroad into credits that counted towards their degree, on their return to studying in their home institution” (European Commission 2015, p. 6). Tradução: “O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) é uma ferramenta do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) para tornar os estudos e cursos mais transparentes e, assim, ajudar a melhorar a qualidade do ensino superior. O ECTS foi instituído em 1989, no âmbito do programa Erasmus, como forma de transferir os créditos que os alunos obtiveram durante os seus estudos no estrangeiro para créditos computados para a obtenção de grau (graduação) no retorno aos estudos em sua instituição de origem”.
- 26 O método foi originalmente desenvolvido nos Estados Unidos e, portanto, os resultados da América Latina e do Caribe podem ser comparados com os dados dos sistemas escolares dos EUA coletados durante várias décadas pelos pesquisadores Stallings e Knight (2003) (Bruns e Luque 2014, p. 12).

GLOS

EIXO 2

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

SÁ

RI

O

ARQUITETURAS ACADÊMICAS

Luciene Medeiros

Mary Ellen Costa Moraes

O termo Arquitetura Acadêmica encerra diversos significados e sentidos. Origina-se no vocábulo latino, *Achitectura* “arte de edificar” e acadêmica circunscreve o corpo arquitetural num sentido pedagógico. Dissemina-se no Brasil nos anos de 1990, via regulações que o Banco Mundial difundiu na América Latina, prescrevendo controle de gastos do Estado, fim da regulação estatal e liberdade máxima para o capital, transferindo as políticas públicas para o mercado cumprindo exigências do projeto do capital para a educação superior. Suas ressignificações nos permitem conceituar Arquiteturas Acadêmicas como ***espaços diferenciados, formalizados ou não, com formatos físicos, institucionais, organizacionais e curriculares que são reconfiguradas a partir de regulações endógenas e exógenas. Constituem-se de objetivos, princípios e finalidades com vistas ao desenvolvimento cultural, científico, técnico e tecnológico para a formação de profissionais, na educação superior.***

Estudos de Franco e Morosini (2017) e Segenreich e Medeiros (2017) advertem que as mudanças na educação se relacionam com a agenda global em que a educação superior se volta aos interesses do capital e a universidade assumiria gestão gerencialista de caráter mercantil e privatizante.

Segundo Franco e Morosini (2012, p. 178), as regulações imprimem marcas redefinidoras e reveladoras de contextos dominantes. As mudanças organizativas e institucionais disseminam padrões e valores culturais, sobretudo, o europeu. Tais regulações materializadas em marcos regulatórios, legitimam a diversificação e diferenciação da educação superior pelos “formatos ou modalidades que introduzem sistemas pedagógicos, institucionais, organizativos de cursos e tipos de instituições” (*Idem*, p.178). Normativas e programas políticos, vão delineando e consubstanciando as arquiteturas acadêmicas no cenário educacional.

Franco *et al.* (2010) observam que as arquiteturas acadêmicas correspondem a mudanças mundiais no campo da educação superior,

impondo necessidades expansionistas que atendam aos padrões de referência internacional, cujo eixo é a busca pela qualidade, definindo estratégias e transformações nas estruturas e na dinâmica de funcionamento das instituições de ensino superior.

Desde a ditadura civil-militar, as arquiteturas acadêmicas foram introduzidas na educação, reconfigurando o *modus operandi* das universidades, das quais a Educação a Distância – EaD (Lei nº 5692/1971, art.25 §2º) foi se consolidando com forte arcabouço jurídico. A EaD adquiriu *status* de “modalidade de ensino” com a LDBN nº 9394/1996, “marco zero da inserção formal da EaD no sistema educacional brasileiro no Art. 80 §1º” (Segenreich 2015, p. 124). A Portaria nº 2.253/2001 autorizou as IES a introduzirem, no ensino presencial, a oferta de disciplinas com 20% não presenciais; o PNE 2001-2010 foi generoso com a EaD propondo “*a ampliação, gradual, da oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições credenciadas*” (meta 12), induzindo o foco no ensino enfraquecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Paralelamente, novas arquiteturas acadêmicas foram sendo operadas nas IES.

A Lei nº 6.545/1978, substituiu as Escolas Técnicas Federais pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e com a Lei 11892/2008 foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que abarca os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a Universidade Tecnológica do Paraná, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Com o REUNI, 2008-2012 (Decreto nº 6.096 /2007), surgiram os Mestrados Profissionais, uma das modalidades da pós-graduação *stricto sensu*, via instrução Normativa nº 17/2009 (Camargo 2017 p. 76) e os Bacharelados Interdisciplinares, nas universidades federais, antecedendo a formação profissional de graduação e pós-graduação. Das 14 universidades federais criadas no governo Lula, (REUNI), 08 implementaram Bacharelados Interdisciplinares (Medeiros 2017, pp. 27-29).

A EaD se fortaleceu na Pandemia do Coronavírus com a Instrução Normativa – IN nº 21/20, do Ministério da Economia que altera a IN:

19/2020, e instituiu o *trabalho remoto*, um arranjo *de EaD*, mantendo o funcionamento das IES públicas no período pandêmico e o controle interno. Docentes se apropriaram dos conceitos e ferramentas da cultura digital para reorganizarem seu trabalho que foi deslocado do ambiente presencial para transmissões on-line, de suas casas, impedindo relações intersubjetivas entre professores e alunos, que permite a sociabilidade, a reflexão e a construção do pensamento crítico. Em 2018, os cursos em EaD/ensino híbrido tiveram um crescimento de 71,9%, representando 16% – 211 mil do total de 1,3 milhão de novas matrículas na modalidade EaD (Brasil, 2018). O ministro da educação A. Weintraub, que ficou no cargo entre 2019 e 2020, ampliou para 40% a carga horária de EaD em cursos de graduação presenciais (Portaria Nº 2.117/2019). A EaD alcançou 3.105.803 matrículas em cursos de graduação, sendo 157.372 na rede pública com 137.029 nas universidades e 2.948.431 matrículas na rede privada com 1.723.655 nas universidades. (Brasil, 2020). O Ensino Híbrido, uma nova arquitetura acadêmica para as universidades públicas e privadas, teve o Parecer nº 14/2022, aprovado em 5/7/ 2022 pelo CNE.

Referências

- BRASIL (2018/2020). *Censo da Educação Superior* Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.,
- CAMARGO, Arlete M. M. (2017). “Mestrado Profissional”, *in*: SEGENREICH, Stella C. D. (org.) *Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário*. Rio de Janeiro: Publit, p. 76.
- FRANCO, Maria Estela D. P.; MOROSINI, Marília C.; OLIVEN, Arabela C.; DEUS, Maria A. P. e ZANETTINI-RIBEIRO, Cristina (2010). “Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios.” *Série-Estudos*, vol. 30, Campo Grande, pp. 117-139, jul/dez.
- FRANCO, M. E D. P. e MOROSINI, Marília C. (2012). “Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior: movimentos indutores.” *Revista Educação em Questão*, vol. 42, Natal, pp. 175-198, jan/abr.

- MEDEIROS, Luciene (2017). “Bacharelados Interdisciplinares”, *in*: SEGENREICH, Stella C. D. (org.). ***Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário***. Rio de Janeiro: Publit, p. 26.
- MOROSINI, Marília e FRANCO, Maria Estela D. P. (2017). “Arquiteturas Acadêmicas na Educação Superior”, *in*: SEGENREICH, Stella C. D. (org.) ***Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário***. Rio de Janeiro: Publit, p.21.
- SEGENREICH, Stella C. D. (2015). “A formação de professores a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil e seus efeitos na docência universitária”, *in*: MAUÉS, Olgaíses C.; SOUSA, José V. de e SEGENREICH, Stella C. D. ***Expansão da Educação Superior: formação e trabalho docente***. 1ª ed. Belo Horizonte: Fino Traço.

AVALIAÇÕES EXTERNAS

Mariza Felipe Assunção

Nila Luciana Vilhena Madureira

Avaliações externas se constituem num aparato institucional sofisticado de treinamento, testagem, preparação e seleção, pensadas fora do âmbito da escola e dispostas em diferentes formatos com vistas a uma performance de gestão, apregoadas a partir de Organismos Internacionais, o que imprime uma crença coletiva de legitimação das organizações (Martuccelli 2020).

Após as reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1990, tornou-se imperioso o estabelecimento de avaliações educacionais no contexto das políticas educacionais brasileiras, com a negação de modelos quantitativistas empreendidos pelas políticas sociais e métodos econométricos praticados outrora. As referidas reformas imputaram a ideia de que há uma estreita relação entre avaliação e qualidade da educação.

O mito da virtuosidade da avaliação (Assunção 2013) se constrói na lógica da avaliação por resultados; dinâmica presente numa questão maior relacionada ao mercado, com o Estado avaliador, modelo neoliberal imposto à educação nacional e impresso nos testes padronizados.

O protagonismo da avaliação no cenário educacional brasileiro se materializa a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb, em 1990, do Exame Nacional de Cursos – ENC em 1996 e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em 1998. Tais instrumentos contribuíram para que cada unidade da federação brasileira criasse os seus próprios sistemas de avaliação, a fim de aferir e acompanhar o desempenho das escolas e da aprendizagem dos seus alunos e conseqüentemente dos profissionais de Educação.

A política de avaliação educacional estabelecida no Brasil, no período já descrito, teve como base o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, (PISA).¹

Este programa da OCDE passou a ser uma espécie de parâmetro de qualidade de educação para o país, ajudando a definir um índice nacional (IDEB). Considerando tal parâmetro, a política de avaliação adotada contribui para oficializar o domínio da reprodução social estabelecido por organismos internacionais e nega o caráter relacional.

A priori as avaliações externas surgiram com o intuito de gerar diagnósticos sobre a situação dos sistemas de ensino público e com isso implementar políticas públicas que possibilitassem a melhoria da qualidade na oferta de educação “[...] expressando a importância do levantamento e coleta de dados para subsidiar as ações nos âmbitos da gestão da política educacional (Machado 2012, p. 2). Os instrumentos de avaliação versavam pela aplicação de provas que explorassem o conteúdo dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Tais avaliações foram pensadas a partir de uma perspectiva neoliberal, que tem como representantes dessa lógica, as organizações multilaterais, a exemplo do BID, ONU e Banco Mundial. Cabral Neto (2012) evidencia que a pressão exercida por estes organismos se dá até no que se refere à oferta de vagas em Instituições de Ensino Superior.

[...] a diversificação de mecanismos de controle; o reforço da regulação pelo mercado; a intensificação da avaliação externa das instituições e dos docentes; a erosão da profissionalidade docente e do poder dos sindicatos; a desresponsabilização financeira dos Estados; a abertura do ensino superior à iniciativa privada; a promoção da concorrência por meio dos quase-mercados; ou a abertura da universidade pública à sociedade civil, nomeadamente por meio de conselhos gerais, conselhos de curadores etc., que representam as “forças vivas da sociedade civil” (em outras palavras, o mundo empresarial). (p. 30)

São padrões de aprendizagens ou *standards* que se estabelecem para atender as demandas de mercado, onde o caráter métrico é priorizado em detrimento do desenvolvimento intelectual dos avaliados, daí a afirmação de Freitas (2011), de que “embora os testes têm seu lugar no mundo educacional como ferramenta de pesquisa, o grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas” (p. 11). Evidencia-se a relação entre avaliações externas e regulação educacional pautadas na lógica gerencialista.

Referências

- ASSUNÇÃO, M. F. (2013). ***O Mito da Virtuosiidade da Avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica***. Tese de Doutorado. Belém: PPGED-UFPA.
- CABRAL NETO, A. (2012). “Mudanças Contextuais e as Novas Regulações: repercussões no campo da política educacional.” *Revista Educação Em Questão*, 42 (28). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4051>.
- FREITAS, L. C. (2011). “Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?” ***Seminário de Educação Brasileira***, 3, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf.2011.
- MACHADO, Cristiane (2012). “Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados.” ***Revista @ambienteeducação***, vol. 5, nº 1, São Paulo, pp. 70-82, jan/jun.
- MARTUCCELLI, D. (2010). “Critique de La Philosophie de l’Évaluation.” ***Cahiers Internationaux de Sociologie***, número double, vol. CXXVIII-CXXXIX, pp. 27-52.

BANCO MUNDIAL

William Pessoa da Mota Júnior

O Banco Mundial é uma instituição internacional cujo objetivo principal é prestar assistência financeira e técnica aos países membros com o objetivo de consolidar e expandir sua visão de desenvolvimento econômico e social. O Banco Mundial é composto por duas organizações, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou IRBD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID ou IDA). Existe também o Grupo Banco Mundial, do qual o Banco Mundial faz parte, e é compreendido pelas seguintes organizações: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).

O Banco Mundial foi criado em 1944, junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, quando as principais potências capitalistas do mundo redefiniram a arquitetura econômico-financeira internacional, sob o comando dos Estados Unidos da América. A partir de 1947, o Banco Mundial passou a ser um organismo especializado das Nações Unidas.

A partir dos anos 1980, Borges (2003) destaca que o Banco Mundial passou a deslocar sua agenda de reformas macroeconômicas para as reformas de Estado, governança e políticas sociais, particularmente na África e na América Latina, incluindo a educação.

Pereira (2010) define o Banco como um ator político, intelectual e financeiro dos mais relevantes desde meados do século XX no cenário internacional e na orientação de políticas públicas em âmbito global. Lima (2007) define a instituição como um “intelectual coletivo do Capital” e Leher (1999) como exercendo a função de “Ministério Mundial da Educação dos países periféricos”, tamanha é a influência do Banco na definição das políticas educacionais no mundo.

Em vários documentos bastante influentes sobre a educação em geral e a educação superior em particular, este Organismo propugna: 1. A diferenciação institucional dos estabelecimentos de ensino superior nos países em desenvolvimento, de modo a incentivar a expansão das instituições privadas; 2. A diversificação das fontes de financiamento da educação superior com o objetivo de reduzir os investimentos estatais e ampliar os investimentos privados; 3. Mudanças no modelo de gestão e governança das instituições, incorporando os princípios e diretrizes administrativas da gestão privada nas instituições públicas; e 4. Estabelecimento de um padrão de qualidade global referenciado nos valores do mercado (Banco Mundial 1994).

Para o Banco Mundial, o crescimento econômico e o aumento da produtividade do trabalho em todo o mundo dependem intimamente da produção do conhecimento e de um modelo de educação superior que estejam de acordo com seu ideário de sociedade, uma sociedade capitalista, assentada portanto no livre mercado e na hegemonia do capital privado sobre o Estado e as instituições públicas.

Referências

- BANCO MUNDIAL (1994). *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 15/08/2022.
- BORGES, André (2003). “Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 18, nº 52, São Paulo.
- LEHER, Roberto (1999). “Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.” *Outubro Revista*, nº 3, pp. 19-30.
- LIMA, Kátia Regina de Souza (2007). *Contrarreforma da educação superior em FHC e Lula*. São Paulo: Xamã.
- PEREIRA, J. M. M (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Eduarda de Assunção Pacheco

Gabriela Milenka Arraya Villarreal

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) é a comissão regional das Nações Unidas com o objetivo de promover o desenvolvimento da América Latina por meio da cooperação econômica e da integração regional. Para isso, a CEPAL realiza estudos, pesquisas e análises regionais, presta assessoria aos governos e desenvolve programas e projetos de cooperação técnica. Além disso, organiza conferências, workshops, simpósios e seminários (Coelho 2010). A CEPAL foi estabelecida pela resolução 106 (VI) do Conselho Econômico e Social, de 25 de fevereiro de 1948. Já em 1984, mediante a resolução 1984/67, o Conselho decidiu que a Comissão passaria a se chamar Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, sediada em Santiago, Chile, com sedes em Bogotá (Colômbia); Brasília (Brasil); Buenos Aires (Argentina); Cidade de México (México); Port of Spain (Trinidad e Tobago); Montevideú (Uruguay) e um escritório de representação em Washington DC, nos Estados Unidos. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social.

Durante os anos 1950 e até os anos 1970, a CEPAL foi uma escola de pensamento, responsável por interpretar o desenvolvimento econômico na América Latina, enfrentando alguns aspectos fundamentais da visão principal do desenvolvimento e orientando as ações de recuperação em relação à economia do pós-guerra, especialmente após a implementação do Plano Marshall em 1947 (Coelho 2010). Nesse período, prevalecia a visão de que as aparentes diferenças de desenvolvimento eram resultado das condições históricas específicas de cada país, muitas vezes superadas pela evolução de etapas necessárias de desenvolvimento econômico, caminho que os Estados Unidos havia desenhado e praticado.

As análises de autores que estudam sobre a Comissão trazem informações a respeito de uma abordagem proposta pelo modelo de Raul Prebisch, a partir de uma concepção de heterodoxia econômica, com base keynesiana e de construção estruturalista (Bernartt 2011). Em concordância, segundo Bernartt (2011), a CEPAL segue uma estrutura conceitual da periferia do capitalismo que não aceitava propostas de política econômica relacionadas ao contexto de desenvolvimento europeu ou norte-americano, que tinham pouca relação com os padrões de vida latino-americanos. A CEPAL representa a ideia original de um país que se concentra nos problemas do subdesenvolvimento e nas preocupações dos países capitalistas periféricos relacionadas ao contexto latino-americano.

A partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, com o processo de reorganização do capital, do sistema ideológico e político, a CEPAL teve um papel importante na disseminação de documentos referentes às recomendações das políticas educacionais, incluindo o advento dos reflexos dessas políticas nesses países (Pinto 2019). Com isso, a América Latina aderiu à aliança neoliberal, que realizou várias reformas no campo da educação, levando ao processo de redemocratização na região, o qual refletiu na formulação de reformas educacionais. Dessa forma, houve a divulgação de documentos, diretrizes e pareceres que prepararam a mudança educacional na região.

Em 1992, foi publicado o livro *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade”* (CEPAL 1992), o qual buscou promover a competitividade internacional, considerada como um caminho de desenvolvimento para os países latino-americanos, fundamentalmente baseado no fortalecimento da base empresarial, da infraestrutura tecnológica, da abertura internacional e, principalmente, da formação de recursos humanos e do conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem acesso à geração de novos conhecimentos.

Em 2000, foi publicado o documento “Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990” (CEPAL, 2000). Através desta publicação, a CEPAL preparou a proposta que consistia em transformar a estrutura produtiva da região em um marco progressivo de equidade social. O documento propõe uma filosofia de desenvolvimento atualizada que deve alinhar crescimento

econômico com melhor distribuição de renda, consolidação de instituições democráticas, proteção ambiental e garantias de maior autonomia.

As recomendações contidas nesses documentos (CEPAL 1992, 2000) basearam-se nas estratégias para inserir a América Latina no mundo globalizado e acentuando a racionalidade técnica. Em relação a isso, de acordo com Rizzotto e Bortoloto (2011), o posicionamento da CEPAL apresenta algumas dimensões importantes, vinculadas às reivindicações históricas da democratização da educação, ou seja, a expansão, equidade e integração, e aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização. Dimensões essas que se constituíram como desafios internos e externos que os países latinos enfrentariam antes da virada do século XXI.

A visão da CEPAL sobre a educação tem uma orientação baseada na Teoria do Capital Humano, “[...] tese de que o conhecimento e a informação são considerados como forças produtivas diretas, afetando o desenvolvimento econômico” (Libâneo, Oliveira e Toschi 2003, p. 14), numa visão economicista da educação (Frigotto 1996); conseqüente com isso, promove uma reestruturação educacional baseada na tríade: educação, conhecimento e desenvolvimento tecnológico (CEPAL e UNESCO 1992). Isso vem, de acordo com Oliveira (2001), afirmando que os modelos de crescimento desenvolvidos na década de 1980 não tinham uma compreensão teórica homogênea, mas compartilhavam fontes endógenas comuns de crescimento sustentável e propunham um modelo de capital humano, aprender fazendo e de economia externa para a inclusão do investimento, a produção e coleta endógena de informação que implica custos e benefícios sociais de natureza privados.

O lado social da acumulação de capital humano concentra-se na acumulação de aprendizagem, onde as externalidades dominam. A comissão reforça o papel do empreendedorismo na educação como fundamental no processo de coleta de conhecimento, seja pelo seu papel de aprendizagem, seja pelo papel das instituições de disseminar o conhecimento adquirido.

Seguindo essa linha de raciocínio, no que diz respeito à formação de professores, a CEPAL, no documento Educação e Conhecimento (1992), estabelece uma relação entre o desempenho do professor e os resultados

educacionais e ressalta a importância da sua atuação na formação de recursos humanos que servirão para o mercado de trabalho e, por sua vez, para o desenvolvimento nacional e regional. Assim, a formação de professores proposta é a profissionalização docente com as características de ser menos acadêmica, mais voltada para demandas externas à formação acadêmica como desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipes com profissionais de outras áreas, menos rigidez na carreira docente, com incentivos ao bom desempenho e ênfase principalmente à formação ao longo da vida, que seria mais relevante que a formação inicial (CEPAL e UNESCO 1992).

Referências

- ALMEIDA FILHO, Niemeyer e CORRÊA, Vanessa Petrelli (2011). “A CEPAL ainda é uma escola de pensamento?” *Revista de Economia Contemporânea*, vol. 15, pp. 92-111.
- BERNARTT, Maria de Lourdes. “Desenvolvimento e educação: intervenções da CEPAL e de organismos internacionais na América Latina.” *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, vol. 13, nº 2, 2011.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Cepal. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2130>.
- CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. “Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990.” *Cinquenta anos de Pensamento na Cepal*, vol. 2, pp. 888-910. Tradução de Vera Ribeiro. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1636/S33098N962_Av2_pt.pdf.
- COELHO, Tádzio Peters (2010). “Subdesenvolvimento e dependência: um debate entre o pensamento da Cepal dos anos 50s e a Teoria da Dependência.” *Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia*, vol. 1, nº 5-6.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João e TOSCHI, Mirza (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo:

Cortez.

OLIVEIRA, Ramon (2001). “A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira.” *Boletim técnico do SENAC*, vol. 27, nº 1, pp. 26-37.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon e BORTOLOTO, Claudimara (2011). “O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL.” *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 15, pp. 793-804.

CIDADÃO GLOBAL

Robson dos Santos Bastos

O termo Cidadão Global é uma expressão com origem na palavra grega *kosmopolítes* (cosmopolita), composta pelos termos *kosmós* e *polítes*, que em português significam “mundo” e “cidadão”, respectivamente. No que lhe concerne, a palavra cosmopolita foi constituída pelos filósofos estoicos que abertamente se declararam como cidadãos do mundo, indivíduos que integravam um movimento filosófico grego chamado estoicismo,² fundado por Zenão de Cítio em 301 a.C., na Grécia Antiga. De modo geral, o termo cosmopolita é utilizado, hoje, para identificar muitas cidades ao redor do mundo, onde vivem muitas pessoas de diferentes partes, que coexistem, de muitas culturas e que estão abertas a qualquer tipo de influência cultural, independentemente da sua origem. Como exemplo de cidades cosmopolitas, destacam-se: São Paulo, no Brasil; Buenos Aires, na Argentina; Paris, na França; Nova York, nos EUA; Berlim, na Alemanha; Tóquio, no Japão, dentre outras.

É comum se usar o termo cidadão global para representar aquele indivíduo considerado cidadão do mundo, ou seja, alguém que tem o mundo como a sua pátria ou uma pessoa que viaja muito e se adapta facilmente a diferentes culturas e modos de vida. Em tese, por essa característica peculiar, o indivíduo considerado cidadão global é suscetível a sofrer influências de diferentes culturas que não sejam a sua de origem e, por conta disso, torna-se uma pessoa sensível aos desafios comuns à sociedade moderna. O problema é que, em tempos de neoliberalismo, esses desafios, em grande parte, são gerenciados pelos interesses da classe hegemônica que, como tal, se utiliza do poder de convencimento ideológico para garantir seu domínio sobre a classe subalterna e, dessa forma, se perpetuar enquanto classe dirigente e dominante (Bastos 2019).

Nesse contexto, os países passam a ser estimulados pelos organismos internacionais a assumir esse comportamento internacionalizado, adotando políticas em diferentes áreas para contribuir na formação do Cidadão Global. No campo da educação, a Unesco, Banco Mundial e OCDE têm cumprido esse papel, produzindo documentos orientadores com esse fim. A

Unesco, em especial, já realizou diversos eventos e publicou diferentes documentos, tratando sobre uma proposta de educação para a formação do Cidadão Global, dentre os quais podemos citar: *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO 2015); *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (UNESCO 2016a); *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO* (UNESCO 2016b); e *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO 2016c). Os documentos traduzem uma proposta de educação preocupada com a cidadania universal, baseada no modelo capitalista de sociedade e individualidade imediatista.

Em contrapartida, desde a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 até a adoção pela ONU da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse modelo de cidadania tem sofrido críticas. Para Marx (2009), esse modelo de cidadania constitui o que ele denomina de “emancipação política”, que significa gozar de direitos civis conquistados pela “sociedade civil” ou cedidos pelo “Estado moderno”. A crítica de Marx (2009) aos chamados «direitos burgueses», consagrados nas declarações norte-americanas e francesa do século XVIII, estão atreladas à ideia de que, ao proteger a propriedade privada como um atributo natural e inalienável, elas estabeleciam uma igualdade jurídica meramente formal, legitimando a exploração capitalista do proletariado.

Nesse sentido, “toda emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo egoísta independente; por outro o cidadão, a pessoa moral” (Marx 2009, p. 71). Ao tratar sobre as dificuldades para se romper com os limites da emancipação política na sociedade capitalista, Tonet (2005, p. 3) faz a seguinte análise que nos ajudam a ampliar os apontamentos de Marx sobre a cidadania:

O que ocorre às nossas vidas, hoje, mostra que a produção da desigualdade social é uma tendência crescente e não decrescente da reprodução do capital. O que significa que será cada vez mais forte a impossibilidade de criação de uma autêntica comunidade humana sob a regência do capital. No entanto, este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários. Não, porém, efetivamente livres, iguais e proprietários, mas apenas no aspecto formal. Ou seja, apenas na sua dimensão jurídico-política e nunca em sua dimensão social. Esta situação é a responsável pelo fato de a sociedade capitalista ser, necessariamente, dividida em uma dimensão privada e em uma

dimensão pública. Sendo sempre a primeira a matriz da segunda. O resultado disto é que esta esfera – jurídico-política – não é indefinidamente aperfeiçoável, mas, pelo contrário, essencialmente limitada. Ser cidadão é ser participante desta dimensão pública. Ser cidadão, portanto, não é ser efetivamente, mas apenas formalmente, livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que estes direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será eliminada. Há uma barreira intransponível no interior na ordem social capitalista. Conseqüentemente, a busca, hoje, pela construção de um mundo cidadão é uma impossibilidade absoluta.

Desta forma, o termo Cidadão Global, por estar associado a uma dimensão da emancipação política, configura-se como um termo que, apesar de ser muito disseminado na sociedade moderna, proporciona ao indivíduo uma formação incapaz de fazer o indivíduo problematizar e transformar a realidade em que vive, muito menos, o modo de produção em desenvolvimento.

Referências

- BASTOS, Robson dos Santos (2019). ***A Educação para a Cidadania Global da Unesco e seus nexos com a Formação de Professores de Educação Física no Pará***. Tese de Doutorado em Educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
- MARX, Karl (2009). ***Para a questão judaica***. São Paulo: Expressão popular.
- TONET, Ivo (2005). “Cidadania ou Emancipação Humana.” ***Revista Espaço Acadêmico***, nº 44, Maringá, pp. 1-4, jan.
- ULLMANN, R. A. (1996). ***O estoicismo romano: Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio***. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2015). ***Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI***. Brasília: UNESCO.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2016a). ***Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem***. Brasília: Brasil.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2016b). *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. Brasília: UNESCO.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2016c). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.

CLACSO – CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Juliana de Fátima Souza

O Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) é uma instituição não-governamental, sem fins lucrativos, que atua em âmbito regional e tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico no campo das ciências sociais, das humanidades e das artes na América Latina e Caribe (ALeC). Foi criado em 1967, sob os auspícios da Unesco, com o desafio de articular e fortalecer a cooperação entre instituições dedicadas ao ensino e à pesquisa em ciências sociais e servindo também como instrumento para a descolonização acadêmica ao buscar contribuir para a consolidação do subcontinente como circuito de formulação de teorias sociais autônomas – com destaque para construtos relacionados à raça, dependência, desenvolvimento e periferia, que impactaram o entendimento sobre o Sul global. Em 2022 agrupava 836 centros de pesquisa e programas de pós-graduação em 55 países, constituindo-se como a maior rede de ciências sociais com perspectiva latino-americana e caribenha do mundo.

A origem do Clacso está associada à construção de centros regionais de produção de conhecimento e formulação de políticas públicas, iniciada duas décadas antes com a criação de organismos tais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), em 1948, e a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), em 1957. Esse movimento havia sido favorecido por uma presença forte, nos anos de 1950, de intelectuais latino-americanos renomados em postos diretivos da Unesco, considerando que os países da região representavam um terço do total de Estados-membros da referida agência das Nações Unidas (Beigel 2010). Nas reuniões organizadoras que precederam a formalização do Clacso, participaram intelectuais como Enrique Oteiza, Osvaldo Fals Borda, Felipe Herrera, Hélio Jaguaribe, Luis Lander, José Matos Mar, Carlos Massad, Raúl Prebisch, Víctor Urquidi, Francisco Ortega, Luis Ratinoff, e Aldo Ferrer – este último foi eleito o primeiro secretário-executivo da nova instituição (1967-1970).

Sader (2006, p. 314) ressalta que:

[...] durante as ditaduras militares que se espalharam pelo continente nos anos 1960 e 1970, o Clacso cumpriu um papel fundamental de preservação da autonomia e da capacidade de investigação científica regional, abrigando intelectuais exilados e proporcionando sua recolocação institucional. Durante a redemocratização nos anos 1980, o Conselho perdeu muito de seu caráter crítico, assumindo uma perspectiva liberal. Esse papel crítico foi, entretanto, retomado com a crise do neoliberalismo e a ascensão das esquerdas na região desde meados dos anos 1990.

Em 2018, num contexto de avanço de grupos neoliberais, neoconservadores e de populistas autoritários em diversos países, organizou-se o primeiro Fórum Mundial do Pensamento Crítico. O evento contou com a participação de lideranças regionais progressistas como Álvaro García Linera (Bolívia), José Mujica (Uruguai), Dilma Rousseff (Brasil) e Cristina Kirchner (Argentina).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo Clacso, destacam-se iniciativas voltadas para: i) organização e coordenação de grupos de trabalho temáticos, que funcionam como redes interdisciplinares de pesquisadores de distintos países e são formados a cada três anos a partir de convocatórias públicas; ii) promoção de programas Sul-Sul, em um espaço de colaboração intercontinental para a pesquisa, formação e difusão do conhecimento em torno de problemáticas comuns; iii) promoção da pesquisa em temas prioritários para a agenda regional e global, incluindo a concessão de bolsas, prêmios, subsídios e outros incentivos para investigadores; iv) fomento à formação e atualização continuada dos pesquisadores da região, com a oferta de cursos virtuais e presenciais, além da organização de eventos acadêmicos periódicos; v) promoção do acesso aberto e da difusão do conhecimento, com a publicação de livros e a manutenção de uma biblioteca virtual.

O Clacso agrega centros membros plenos, caracterizados como instituições latino-americanas e caribenhas de pesquisa e/ou pós-graduação em ciências sociais e humanidades; centros membros associados, que são centros internacionais radicados fora da ALLeC, mas dedicados ao estudo da região; e organizações vinculadas, que podem ser associações acadêmicas,

fóruns, redes ou movimentos sociais com atuação no campo das ciências sociais e humanidades.

A estrutura de governo do Conselho baseia-se num Comitê Diretivo cujos integrantes são eleitos por Assembleia Geral de centros membros a cada três anos, podendo ser reeleitos de forma consecutiva por uma única vez, sempre garantida a representatividade das sub-regiões da ALeC e procurando favorecer a paridade de gênero (Clacso 2022). A Assembleia também é responsável por eleger um Diretor-Executivo. O Clacso está sediado na cidade de Buenos Aires, na Argentina.

Referências

BEIGEL, F. (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.

CLACSO (2022). *Estatuto de Clacso aprobado en la Asamblea Extraordinaria el 5 de junio de 2022*. Disponível em: www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Estatuto_CLACSO_2022.pdf. Acesso em: 02/09/2022.

SADER, E. (2006). “Clacso”, *in*: SADER, E.; JINKINGS, I.; MARTINS, C. E. e NOBILE, R. (orgs.) *Latino-americana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo, p. 314.

CMES 2022 – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Marília Costa Morosini

Jocelia Martins Marcelino

Rafael Folmann Chernhak

A Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) constitui um dos grandes eventos orientadores da concepção de educação superior no mundo. Ela é organizada pela Unesco e congrega 195 países e 9 associados. A 3ª Conferência Mundial de Educação Superior (CMES 2022), realizada em Barcelona, entre 16 e 20 de maio, teve como objetivo:

[...] romper com os modelos tradicionais de ensino superior e abrir as portas para concepções novas, inovadoras, criativas e visionárias que não só atendem às atuais agendas de desenvolvimento sustentável, mas também abre caminho para futuras comunidades de aprendizagem que superar barreiras, falar com todos e ser inclusivo para todos os alunos ao longo da vida. (UNESCO 2021, p. 4)

Foi precedida pela CMES 1998 e da CMES 2009, ambas realizadas em Paris. Via de regra, as conferências mundiais de educação superior são precedidas pelas conferências regionais, como é o caso das organizadas pelo IESALC/UNESCO para a América Latina e o Caribe (Miranda e Tamarit 2021), a CRES 2008, em Cartagena de las Indias e a CRES 2018, em Córdoba.

A CMES 2022 traça como caminho metodológico a produção e a difusão de conhecimentos, inovação e boas práticas; a orientação aos estados-membros da UNESCO e aos atores-chave do setor da educação superior para fortalecer sua vontade política, o desenvolvimento de políticas e programas, bem como o fortalecimento de capacidades; e a revitalização de uma coalizão dentro da comunidade de educação superior para alcançar os objetivos da Agenda E2030 e do projeto Os Futuros da Educação (UNESCO 2021).

A Conferência evidencia a reflexão sobre o enfrentamento de respostas a diversas crises, por meio de 10 tópicos que podem ser apresentados a seguir.

1. Impactos da covid-19 na educação superior: propõe discutir esses efeitos na economia, na sociedade e na educação superior, bem quais foram as respostas e proposições apresentadas pela educação superior, com destaque para as soluções inovadoras e lições apreendidas nesse momento.
2. Educação superior e as metas do desenvolvimento sustentável: propõe discutir o progresso, as lacunas e as opções da educação superior para a melhoria de todo o sistema e para o alcance das metas do ODS 4. Destaque para a cidadania global e a integração dos 17 ODS no ensino, na aprendizagem, na pesquisa e na terceira missão da universidade, bem como para a produção de investigações para o desenvolvimento humano.
3. Inclusão na educação superior: buscando o acesso, a permanência e o sucesso (integralização) dos grupos vulneráveis, por meio de apoio financeiro e programas flexíveis com base no fomento a valores multiculturais, para a diminuição de desigualdade e a promoção da diversidade.
4. Qualidade e relevância dos cursos: adotando a diversificação e a flexibilização dos planos de estudo, programas e cursos, por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com garantia de qualidade tanto de modalidades como de espaços, buscando a associação da comunidade acadêmica com a comunidade externa, que propiciem atitudes de trajetórias da força de trabalho.
5. Mobilidade acadêmica na educação superior: para a construção de um *campi* no qual predomine o ensino, a aprendizagem e a pesquisa cada vez mais diversos, pelo reconhecimento do talento, atitudes, conhecimentos e competências para a diversidade.
6. Governança na educação superior: propõe discutir respostas a contextos cada vez mais dinâmicos, com a intenção de permitir a participação, a diversidade e o pluralismo na educação superior.

7. Financiamento da educação superior: propõe discutir opções financeiras eficazes para acesso, qualidade, equidade e inclusão, tanto no setor público quanto no privado, bem como discussões para a criação de um fundo mundial para a educação superior.
8. Produção de dados e de conhecimento: propõe discutir formas de avaliação ao atendimento do ODS 4 e da Agenda E2030 por meio do mapeamento da qualidade, da equidade e da inclusão, com base na utilização de dados para a tomada de decisão.
9. Cooperação internacional para melhora das sinergias Cooperação internacional para promover sinergias, a partir de interpelações governamentais em colaboração com patrocinadores internacionais, com apoio na perspectiva da responsabilidade social de empresas, utilizando redes, plataformas e gestão do conhecimento, e de movimentos de aprendizagem aberta.
10. Futuro da educação superior: propõe pensar uma agenda de desenvolvimento da educação superior além de 2030 que considere os docentes e suas competências, o estudante, seus perfis e necessidades, e o egresso, suas habilidades transversais e aprendizagens especializadas para o futuro. Acresce o pensar a aprendizagem para economias emergentes considerando a evolução do trabalho e o resguardo para uma vida digna.

A CMES 2022 identificou tendências para a Educação Superior no futuro próximo como a expansão com forte assimetria, a internacionalização, o papel central das novas tecnologias, as mudanças nas fontes de financiamento, os frameworks crescentemente complexos de prestação de contas à sociedade. E identificou, também, novas ameaças globais interconectadas como mudanças climáticas e ameaças à biodiversidade, persistências de conflitos armados, desigualdades, declínio de valores democráticos e impacto da Covid19.

Ao final da CMES 2022, prevaleceu a visão da educação como um bem público e social, frente a proposta de países do hemisfério norte de caracterizar a Educação Superior como um serviço, remetendo as discussões para o âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) (Oppermann e Audy 2022). Altbach e De Wit (2022) apontam que a CMES

2022 esqueceu da importância da pesquisa para o século XXI, na medida em que não a inclui no “mapa para o futuro”, bem como da internacionalização da educação superior restringindo-a a mobilidade, reconhecimento de diplomas e parcerias.

É claro o cerne do pensamento da CMES 2022 no desenvolvimento sustentável e a proposição de ir além deste para a construção de uma comunidade de aprendizagem equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Essa perspectiva desvela uma conexão com os diversos ciclos das proposições da UNESCO frente ao desenvolvimento sustentável, composta de movimentos que refletem raízes históricas e, ao mesmo tempo, apresentam indagações em um horizonte desafiante (Morosini 2022).

Referências

- ALTBACH, P. e DE WIT, H. “Research mission of universities – Missing from Unesco roadmap.” *University World News*, 04/06/2022. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20220601181900562>.
- MOROSINI, M. C. (2022). “O desenvolvimento sustentável como cerne das proposições da Unesco.” *Educação*, vol. 47, nº 1, Santa Maria, e92, p. 1-33, jan/dez. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644466412>.
- OPPERMANN, R. e AUDY, J. (2022). “Terceira Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO: novas visões para a Educação Superior para 2030.” *Educação. Tecnopuc*. Disponível em: <https://tecnopuc.pucrs.br/terceira-conferencia-mundial-de-educacao-superior-cmes-da-unesco-novas-visoes-para-a-educacao-superior-para-2030/>.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2021). *Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC 2021): reinventando el rol y el lugar del aprendizaje en la educación superior para un futuro sostenible*. Paris: UNESCO.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, no período de 5 a 9 de março do ano de 1990, foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Contou com a participação de governos, organizações não-governamentais e organismos internacionais. Conforme Oliveira (2020), essa Conferência representa um marco em torno de uma agenda internacional para a educação.

Esse evento global sobre a educação reflete, na ótica dos participantes, a amplitude e complexidade da questão educacional envolvendo todo o mundo. Diante disso, estabeleceram o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo como prioridades em âmbito internacional, sob o entendimento de que a educação pode contribuir, dentre outros aspectos, com a paz e a solidariedade internacional.

Nessa Conferência, 155 governos, entre eles o governo brasileiro, subscreveram a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. No referido documento, os governos participantes da Conferência de Jomtien (1990), comprometem-se com o aumento da oferta da educação básica³ para crianças, jovens e adultos, para a população mundial até o ano de 2000.

No preâmbulo da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, celebrada em Jomtien (1990), são apresentados dados que revelam, em números, a realidade mundial ainda persistente, às vésperas do século XXI, no que se refere à garantia do direito de toda pessoa à educação, conforme dados explicitados: “[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços das quais mulheres são analfabetas” (UNESCO 1998, n.p.).

Esses dados apontam que na última década do século XX, o acesso à escolaridade para as classes populares ainda era um grande desafio a ser enfrentado pelo mundo todo, especialmente a educação das meninas e mulheres. Para além do acesso, coloca-se a questão da garantia da aprendizagem. Conforme a Declaração de Jomtien, dentre os que tiveram acesso à escola e concluíram o ensino primário, milhares, não conseguiram adquirir os conhecimentos e as habilidades básicas – entendidas no contexto do documento, como sendo a alfabetização e os conhecimentos elementares de matemática. Para enfrentamento de tais questões, o documento recomenda aos países esforços para a implementação de medidas que viabilizem o direito à escolaridade básica para todos, bem como a garantia de aprendizagem, enfatizada através do lema “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

A Conferência Mundial de Jomtien, a partir da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, instituída em 1990, “passou a orientar as ações dos organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), para o desenvolvimento de políticas educacionais dos países periféricos do capitalismo” (Macedo 2020, p. 58).

Os objetivos globais para a educação estabelecidos na Declaração de Jomtien enfatizam a garantia do atendimento às aprendizagens básicas; à ampliação dos espaços de aprendizagens, para além do escolar, associando à ideia de aprendizagem ao longo da vida, independente da escola; fomenta a ideia de cooperação e alianças entre os diferentes segmentos sociais, incluindo a iniciativa privada no financiamento e participação na esfera educacional; a solidariedade internacional, respaldando o papel dos organismos internacionais na definição das orientações às políticas educacionais que passam a ser comuns aos diferentes países (UNESCO 1998).

Inerente a essas questões, encontramos os pressupostos da educação utilitarista, pensada para atender às demandas do capital. Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) ao analisarem os princípios e as concepções das diretrizes que emanam da Conferência de Jomtien para a definição das políticas educacionais em escala mundial, indicam que os objetivos postos pela Declaração de Jomtien (1990) refletem a função que a educação passa a desempenhar no contexto do neoliberalismo. No entendimento dos referidos

autores: “A própria promoção dessa Conferência representa um marco estratégico do anunciado novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (Rabelo, Jimenez e Segundo 2015, p. 13).

Nesse contexto, a ideia da garantia das “Necessidades Básicas de Aprendizagem”, difundida pela Conferência de Jomtien (1990), envolve a definição de conteúdo instrumentais, valores e habilidades requeridas para a formação do trabalhador para uso imediato no setor produtivo, em detrimento da perspectiva de formação humana com bases emancipatórias. Assim, essa “preocupação” pelo acesso de todos à educação e pela “qualidade” do ensino envolve a função que a educação passa a desempenhar para o desenvolvimento econômico e a competitividade entre as nações. De acordo com Oliveira (2020, p. 36): “A educação passa a conter a função salvacionista”.

Essa perspectiva de educação “salvacionista” criticada por Oliveira (2020) ganha força na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e se dissemina através da Declaração firmada nesse evento e nos movimentos subsequentes em torno do cumprimento dos compromissos firmados em âmbito internacional sobre a educação para todos.

Referências

MACEDO, Jussara Marques de (2020). “Organismos internacionais e a formação docente de novo tipo: Da educação para todos a todos pela educação”, *in*: VIEIRA, Nívea Silva e LAMOSA, Rodrigo. ***Todos pela Educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas***. Curitiba: Appris, pp. 57-78.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2020). ***Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira***. Petrópolis: Vozes.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (2015). “As diretrizes da política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções”, *in*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs.) ***O***

movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, pp. 13-30.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, 1990. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20/08/2019.

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Hélio Loiola dos Santos Júnior

A educação ao longo da vida, compreendida como instrumento do processo formativo, se dá em todas as esferas - pessoal, profissional e institucional - e visa a busca constante de novas aprendizagens, capacitações e atualizações a que os sujeitos estão submetidos, desde o início de suas vidas até os últimos dias de suas existências.

Num contexto da educação global essa expressão (educação ao longo da vida) aparece inicialmente no Relatório Delors, esse encomendado pela Unesco e publicado em 1996, e posteriormente utilizada pelo Banco Mundial (BM) ao advogar a respeito da necessidade da reformulação constante das competências e habilidades exigidas pela assim chamada sociedade e/ou economia do conhecimento (BM 2003), sociedade essa que preza pela curta duração dos conhecimentos úteis economicamente, e por isso reivindica a construção permanente de novas competências que deem conta da rotatividade desses conhecimentos.

Tão logo formar profissionais com novos perfis para as novas demandas socioeconômica, dessa dita sociedade do conhecimento propagada e legitimada pela globalização neoliberal, requer a construção de uma docência e uma pedagogia alinhada a esse novo projeto formativo global, baseado na construção permanente de novas competências, que devem ser reconstruídas ao longo da vida laboral (Maués e Camargo 2022).

No caso brasileiro, sob forte influência dos Organismos Internacionais e de associações/organizações empresariais, a partir do ano de 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) começaram a ser implantadas e passaram a orientar a formação inicial docente, cujo objetivo foi a introdução da formação por competências, introduzida pela Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), competências essas no geral restritas e alinhadas ao currículo da educação básica, sobretudo, as inseridas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A despeito da expressão educação ao longo da vida ser mencionada em outros documentos internacionais (BM 2003; OREALC/UNESCO 2013⁴), que no geral a associam a formação permanente e/ou a formação

continuada, é a partir de 2015, com a Declaração de Incheon, que esse conceito é melhor explicitado e passa a ganhar maior notoriedade no campo educacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definem a educação ao longo da vida como um processo que perpassa todas as faixas etárias e todos os níveis educacionais da pré-escola à pós-graduação, podendo ser desenvolvida pela educação informal e não formal, de forma complementar e suplementar à educação formal, inclusive com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Esse organismo internacional ainda estimula os sistemas oficiais de educação a realizarem o aproveitamento e a creditação de conhecimentos e competências adquiridas por meio destes meios não formais, e incentiva o oferecimento de percursos formativos flexíveis e personalizados, estimulando com isso a individualização e responsabilização das pessoas pela própria formação (UNESCO 2015).

Ainda conforme a UNESCO, “A educação ao longo da vida também inclui o acesso equitativo e mais abrangente a uma educação técnica e profissional de qualidade, assim como à educação superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia da qualidade [...]” (Unesco, 2015, p. 33).

Esta concepção de educação ao longo da vida traçada pela UNESCO, se faz presente em parte na política de formação de professores do Brasil, isto por meio da Resolução/CNE nº 1 de 2020, que instituiu a Base Nacional Comum (BNC) para a formação continuada dos docentes da educação básica nesse país.

O capítulo IV da resolução supracitada, reserva alguns artigos ao que esse documento denomina de Formação ao longo da vida, que na verdade se refere à educação no decorrer da vida laboral dos professores, como explicitado no fragmento que segue:

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (Brasil 2020)

É possível detectar que alguns elementos-chaves presentes nessa concepção de formação ao longo da vida, são extraídos da aceção da Unesco (2015) desse mesmo conceito, dentre os quais sublinha-se: a diversificação de ações e ambientes de aprendizagens, a formação flexível de caráter complementar com vistas ao aperfeiçoamento, e a atualização permanente dos conhecimentos e competências requeridos pelos novos profissionais, nesse caso os professores.

Desse modo, as evidências apontam que as orientações e políticas educacionais, concebidas pelas corporações transnacionais e disseminadas por eventos internacionais, regionais e locais, e por documentos diversos produzidos pelos Organismos Internacionais, apesar de serem apresentadas como orientações, acabam permeando as políticas de diversos países, cujas adesões são respaldadas em muitos casos em relatórios (nem sempre verdadeiros) que demonstram evidências da eficácia dessas ações em outros lugares mais desenvolvidos, e por isso deveriam ser replicadas e aplicadas nas demais nações.

Referências

- BANCO MUNDIAL. (2003). ***Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria***. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 12/01/2021.
- BRASIL (2020). ***Resolução nº 1 de 27 de outubro***. “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.” Brasília: CNE, ***Diário oficial da união***, Edição 208, Seção 1, p. 103.
- BRASIL (1996). ***Lei nº 9.394***, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” Brasília: ***Diário Oficial República Federativa do Brasil***, 23 dezembro.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral e CAMARGO, Arlete Maria Monte. (2022). “A agenda global da educação e a formação continuada de professores.”

Textura, vol. 24 n° 59, jul/set, pp. 11-35.

UNESCO (2015). *Declaração de Incheon e marco de ação para implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4*. Incheon, Coreia do Sul.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

A educação de qualidade representa o horizonte das políticas educacionais em âmbito mundial, no contexto da sociedade globalizada. Em nome da educação de qualidade são justificadas as reformas educacionais globais empreendidas, especialmente a partir da década de 1990.

Essas reformas educacionais com o fito na garantia da educação de qualidade são delineadas, em boa medida, pelos Organismos Internacionais. Entre os quais se destaca a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que coordena as metas e as estratégias globais no âmbito da educação. Atualmente, a Unesco conduz a Agenda Educação 2030⁵, relacionada à Educação de Qualidade que corresponde ao quarto Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ONU 2015).

Sob a égide da Unesco, a educação de qualidade tem se constituído no *slogan* comum aos sistemas educacionais, especialmente a partir dos anos 2000, quando o Fórum Mundial de Educação (FME), realizado em Dakar, estabelece entre as seis metas globais, a meta sobre educação de qualidade, como prioridade a ser alcançada pelos sistemas educacionais. Ademais, no FME subsequente, realizado em Incheon, em 2015, a educação de qualidade passa a figurar temática central no âmbito da Agenda Educação 2030. Nesse contexto, conforme corrobora Contreras (2012, p. 27): “Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade”.

Embora a defesa sobre a garantia da educação de qualidade encontre aceitação em todos os setores sociais, uma vez que expressa o ideal de educação que “todos dizem defender”, é mister destacar que como aspecto de dimensão social, o conceito de qualidade possui determinantes históricos, econômicos, políticos, ideológicos e sociais que se alteram em diferentes tempos e contextos. Consoante a isso, qualidade é um termo polissêmico e dotado de múltiplas significações (Dourado, Oliveira e Santos 2007). Destarte, os referidos autores defendem que a educação de qualidade deve ser analisada a partir de seu contexto histórico-social,

considerando as dimensões intraescolares e extraescolares como fatores que influenciam na definição da educação de qualidade que pode variar considerando os aspectos específicos de suas dimensões.

O discurso sobre a educação de qualidade remete a um conjunto de fatores, desencadeados de modo mais aprofundado a partir da década de 1970, como a globalização da economia, a reestruturação produtiva do capital, o avanço da racionalidade neoliberal, a internacionalização das políticas educacionais e a influência dos organismos internacionais, dentre outros. Levando em consideração esses diferentes fatores, a exigência por “qualidade” se estende a todos os setores sociais, com destaque ao setor educacional, sob o qual se atribui a função de garantir da educação de qualidade para todos.

No campo teórico, encontramos diferentes concepções de Educação de Qualidade, as quais, conforme os estudos de Gentili (1995), Silva (2008), Dourado; Oliveira; Santos (2007) e Fonseca (2009), estão situadas em dois blocos:

- 1) Educação de qualidade referenciada na lógica economicista – que se pauta em índices quantitativos de aprendizagem sob o prisma da competitividade e da meritocracia;
- 2) Educação de qualidade social – pautada no desenvolvimento humano em sua totalidade, que envolve, além da aprendizagem, a formação dos sujeitos para a emancipação.

A perspectiva da educação de qualidade denominada de economicista (Gentili, 1995), instrumental (Silva 2008) ou pragmática (Fonseca 2009) tem se consolidado nos sistemas educacionais. Educação de qualidade sob essa ótica corresponde aos índices quantitativos de aprendizagem, aferidos a partir das avaliações de larga escala. Em nível global, tem repercutido que a educação de qualidade é definida a partir dos resultados de aprendizagem que, cada país, obtém através de testes padronizados que estabelecem os *rankings* sobre os níveis da educação de qualidade.

Convergem para essa concepção de educação de qualidade pautada em índices quantitativos, as diretrizes da Unesco sobre implantação de mecanismos consistentes de monitoramento e avaliação capazes de traduzir

em dados estatísticos a educação de qualidade. No Sistema Nacional de Educação, em consonância às diretrizes de organismos internacionais como a Unesco, a qualidade da educação é aferida a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Isso denota consonância com a perspectiva de educação de qualidade, validada a partir das avaliações de larga escala.

Embora se observe a construção de um consenso tendenciosamente pautado no discurso neoliberal, sobre a definição de educação de qualidade a partir dos resultados da aprendizagem aferidos por meio de testes padronizados, emerge nas reivindicações dos setores críticos sobre a educação, a perspectiva de educação de qualidade social, pautada na dimensão política e na emancipação dos sujeitos. A educação de qualidade social, contempla todas as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, situada em bases democráticas e no horizonte da formação dos sujeitos para a emancipação social.

Isso posto, infere-se que a educação de qualidade possui significados diferentes e se define referenciada no contexto e nas bases políticas-ideológicas da concepção de educação que se materializa no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- CONTRERAS, José (2012). *Autonomia de Professores*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de e SANTOS, Catarina de Almeida (2007). *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.
- FONSECA, Marília (2009). “Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.” *Caderno Cedes*, vol. 29, nº 78, Campinas, pp. 153-177, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 14/04/2021.
- GENTILI, Pablo A. A (1995). “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional”, *in*: GENTILI, Pablo A.

A. e SILVA, Tomaz T. da (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 111-177.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). *Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 21/09/2020.

SILVA, Vandrê Gomes da (2008). “A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação.” *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, nº 40, maio/ago. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1437/1437.pdf>. Acesso em: 15/02/2020.

EDUCAÇÃO INOVADORA

Mary Ellen Costa Moraes

Abordagem no campo social da educação, indicadora de um processo de mudança para construção de algo novo ou diferenciado, cujo objetivo seja de transformar determinado fenômeno a partir de uma concepção de educação articulada às mudanças conjunturais. O termo carrega certa abrangência, o que na área da educação pode ser dimensionado na perspectiva de caracterizar a mudança e/ou melhoria de um processo em um determinado campo temático.

De acordo com Domingos e Chamon (2020), a primeira abordagem científica sobre inovação foi realizada por Joseph Alois Schumpeter, em 1911, no livro “Teoria do Desenvolvimento Econômico” – TDE. Os autores pontuam que Schumpeter (1911) relacionou o termo inovação ao processo produtivo, distinguindo sistemas econômicos estáticos, daqueles em desenvolvimento. Nessa compreensão, a concepção epistemológica de inovação relaciona-se ao modo como mudanças são engendradas e desenvolvidas em determinados contextos sociais e econômicos.

Na área da educação, de acordo com Hernandez *et al.* (2000), o termo passou a ser utilizado nos idos dos anos 1950 como demanda para transformar de maneira radical o ensino de ciências e matemáticas nas escolas. Por esse turno, os autores pontuam que a proliferação da inovação na educação escolar dava-se pela necessidade de defrontar com os problemas sociais surgidos, que impactavam em mudanças no sistema escolar (Hernandez *et al.* 2000). Messina (2001) alerta para a importância de não assumir a inovação como um fim em si mesmo, sob a pena de legitimar propostas conservadoras e homogeneizar políticas e práticas conservadoras distanciadas dos contextos sociais e culturais.

Inovação, como mudança e melhoria na educação, são condições, segundo Huberman (1973), que precisam ser analisadas a partir dos objetivos de um sistema de ensino e das implicações nas atividades e atitudes do pessoal escolar. Por esse viés de análise, o autor indica que inovação possui característica deliberada, planejada e voluntária, o que revela estreita relação com objetivos específicos, e por isso necessitam de

meios eficazes que permitam alcançá-los. Assim, inovação na educação, remete a uma ação que seja instituída e praticada por aqueles envolvidos na realidade desejada.

Essa linha de compreensão concede subsídios para esclarecer que o uso da inovação na educação, situa-se, primordialmente, em período histórico marcado por revoluções (industrial e tecnológica), portanto, períodos de mudança na forma de produção e nas relações sociais, exigindo que a produção de conhecimento propicie transformações nas mais diversas organizações e instituições sociais. A área da educação, não alheia a essas transformações, adere à perspectiva da inovação, configurando-se a partir de influências econômicas, políticas e sociais determinadas por conjunturas específicas.

Considerando-se essa perspectiva de compreensão, o termo Inovação, com sentido de adjetivo expresso na palavra inovadora, desenha-se na literatura específica de maneira polissêmica, tendo em vista que o “conceito de inovação em educação detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo” (Tavares 2019, p. 16).

Compartilhando dessa compreensão, Garcia (2009) expõe em seu estudo o caráter multidimensional do termo, pois não corresponde a um pensamento simplista, caracterizando-se como uma mudança deliberada e intencional, cuja finalidade seja de melhorar o sistema educativo.

Tavares (2019), ao realizar intenso trabalho de revisão da literatura sobre inovação na educação, constatou que na comunidade científica não existe ainda um consenso sobre o significado do termo, permitindo uma classificação e agrupamento a partir de aspectos interpretativos agregados em quatro grupos, como: algo positivo a priori; sinônimo de mudança e reforma; modificação de propostas curriculares e alteração de práticas educacionais costumeiras. (Tavares 2019)

Garcia (2009, p. 169), baseando-se nos autores Michael Fullan (2001), Jaume Carbonell (2002) e Ana Paula Cardoso (2007), define o termo Educação Inovadora como “[...] um conjunto de intervenções, decisões com

certo grau de intencionalidade e sistematização, que visam a transformar as atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Esse sentido, segundo Garcia (2009), tem refletido como ações estratégicas de especialistas e políticos, com objetivo de solucionar problemas, o que pressupõe algo que agrega um caráter regulador, normativo e de controle, desconsiderando os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Farias (2006) explora o conceito do termo inovação educacional, a partir das fontes de inovação, conforme escritos de Navarro (2000), que indica serem de dois tipos: “inovações externamente induzidas” e “inovações internamente induzidas”. A primeira remete às ações introduzidas e adotadas pela escola como algo existente fora dela. A segunda refere-se às ações geradas pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar, onde buscam soluções para dificuldades vivenciadas. De um modo ou outro a inovação educacional possui como fim legítimo a intenção de mudar a prática educacional (Farias 2006).

A expressão educação inovadora, alicerçada nessas construções epistemológicas, apresenta-se, sobretudo, com viés de mudança, influenciando nos processos de aprendizagem, bem como, nos procedimentos metodológicos, didáticos e avaliativos, cujo fio condutor de abordagem seja diferente das abordagens educacionais ditas tradicionais.

Referências

- CARBONELL, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: ArtMed.
- CARDOSO, A. P. (2007). “Educação e inovação”. *Revista Millenium on-line*. Viseu-Portugal. Ano 6.
- DOMINGOS, S. D. e CHAMON, E. M. Q. O. (2020). “Inovação Pedagógica de base tecnológica: o estado do conhecimento”. *Congresso*

Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos: UFSCar.

- FARIAS, I. M. S. de (2006). ***Inovação, mudança e cultural docente.*** Brasília: Liber Livro.
- GARCIA, P. S. (2009). “Inovação e formação contínua de professores de ciências.” ***Educação em foco***, vol. 12, nº 13, pp. 161-189.
- FULLAM, M. (2001). ***The new meaning of educational change.*** New York: Teaches’ College Press.
- HERNANDEZ, F. *et al.* (2000). ***Aprendendo com as inovações na escola.*** Porto Alegre: Artmed.
- HUBERMAN, A. M. (1973). ***Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.*** São Paulo: Cultrix.
- MESSINA, Graciela (2001,). “Mudança e inovação educacional: notas para reflexão.” ***Caderno de Pesquisa.*** [online], nº 114, São Paulo, pp. 225-233. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjkLTv9DJ/?lang=pt>. Acesso em: 22/10/2022.
- TAVARES, F. G. O (2019). “O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária.” ***Educação***, nº 44, e4, Santa Maria, pp. 1-19

EDUCAÇÃO PARA TODOS

Ilma de Andrade Barleta

Antonia Costa Andrade

Educação para Todos (EPT) pode ser compreendido como um movimento que visa estabelecer ideário educacional de abrangência internacional com forte influência na política educacional dos países da periferia do capitalismo, especialmente os latino-americanos, como o Brasil. Insere-se ainda em um contexto amplo de crise estrutural do capitalismo, apresentando-se como uma das estratégias de recuperação da economia, na qual a educação é tomada como fator de produção indispensável para o desenvolvimento econômico.

O movimento EPT e suas diretrizes foram gestados em eventos da cúpula mundial de educação, composta por membros de países que atuam como agentes hegemônicos em prol da reforma política e conceitual da educação mundial. Dentre os eventos podemos citar três conferências/documentos EPT: i) Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990); ii) Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos, sediada em Nova Delhi (1993) e; iii) O Marco da Ação de Dakar (2000). Destaca-se ainda que organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, tiveram papel importante como elaboradores e financiadores das conferências e seus produtos.

De maneira geral, os três eventos internacionais citados apresentaram aspectos importantes para a consolidação do ideário de EPT, são eles: i) a reforma nos sistemas educacionais, que no caso brasileiro está relacionada à reforma do Estado de inspiração gerencial; ii) idealização de uma reforma

no campo da educação autorregulada, ou seja, os problemas educacionais devem ser resolvidos pelo próprio sistema educativo em crise (autosolução) e iii) projeção da ideia de crise educacional oriunda da defasagem entre as exigências da base produtiva (mercado) e as possibilidades do sistema. (Rabelo, Jimenez e Segundo 2014).

As transformações almejadas por meio das reformas educacionais que o movimento EPT busca implementar, sobretudo nos países pobres, visam em última instância direcionar a função social da escola, da ciência e da tecnologia aos designios do capitalismo sob a égide do mercado. Para tanto, além do papel de elaboração, disseminação, monitoramento e financiamento que os organismos internacionais assumiram para o alcance da EPT, em Dakar (2000), também ganhou destaque as Organizações não Governamentais (ONGs), que passaram a atuar em prol de melhorias na educação básica, por uma educação funcional e sua universalização. Nesse cenário, há o fortalecimento do caráter público não-estatal, estratégia de privatização em desfavor da gestão estatal.

Referências

- RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (2015). “As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções”, *in*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs.) ***O movimento de educação para todos e a crítica marxista***. Fortaleza: Imprensa Universitária, pp. 13-30.
- UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1990). ***Declaração Mundial sobre Educação para Todos***. Conferência de Jomtien – 1990. Tailândia: Unesco. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 13/01/2023.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1993). *A Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos*. Nova Délhi-Índia: Unesco. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi. Acesso em: 11/01/2023.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2000). *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. *Dakar*: Cúpula Mundial de Educação. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 10/01/2023.

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Hélio Loiola dos Santos Júnior

Educação Superior (ES) é o nível mais elevado da educação formal de um país, realizada posterior ao ensino secundário, médio, colegial, termos esses que variam em nomenclatura e tempo de duração, a depender da localidade nacional.

Consolidada na Europa entre os séculos XI e XIII, a ES, nesse período, era representada fortemente pela universidade que, em sua gênese, tinha a função de formação da elite medieval, sendo elevada historicamente a lugar de criação e socialização do conhecimento; de formação da alta cultura; e de formação profissional (Charle e Verger 1996).

Concernente à história da educação superior, Mccowan e Schendel (2015, p. 23), fundamentados em estudos realizados nesse campo, atestam que:

Instituições como Nalanda na Índia século V e Al-Azhar no Egito do século X funcionavam como centros seculares, assim como religiosos de pesquisa e estudo e poderia, em muitos aspectos ser considerados os antecessores da educação superior (ES) moderna [...].

Portanto, há registros que apontam o surgimento de instituições de estudos superiores, no mundo oriental, em períodos anteriores à universidade europeia. Outro exemplo dessas instituições fora da Europa é da Universidade Nizamyya, instituída no início do século XI, no atual Irã. Existem ainda algumas escolas superiores bem mais antigas como a Academia fundada por Platão na Grécia no século IV a.C. (Bortolanza 2017).

Diante do exposto, fica evidente que a origem da ES vai além do período medieval, tendo sua fase embrionária na Antiguidade, consolidada na Idade média e expandida por toda a Europa, a partir do século XVI e por todos os continentes, especialmente, no transcorrer dos séculos XVIII ao XX.

O século XIX testemunha o processo de subordinação da ciência ao capital, atingindo seu ápice no início do século XX, fundamentado na

Teoria da administração científica taylorista, que rebaixou ao extremo a ciência e a educação a meros fatores de produtividade econômica.

Assim, para atender às múltiplas demandas da sociedade e dos setores industriais desse novo modelo de produção segmentado e especializado, requereu-se uma Educação Superior diversificada, fragmentada e aligeirada, incumbida de formar os trabalhadores, pelo menos uma pequena parcela destes em nível superior, para funções específicas demandadas pelo capital.

Desde então uma série de formatos de instituições educacionais foram e são moldadas para atender de modo distinto aos múltiplos interesses burgueses.

Em relação à constituição dos graus de ensino: no caso da Educação Superior, é no andamento do século XIX que a universidade moderna, instaurada sob a inspiração iluminista, tem uma significativa expansão, bem como uma dupla e concreta orientação, sob tensão, entre a formação acadêmica e a formação profissional. (Araújo 2008, p. 26)

Esse processo mencionado pelo autor ocorreu em um movimento contrário ao da unificação dos campos dos saberes, quando as escolas superiores medievais foram integradas, constituindo a universidade, que nos séculos XI e XII começava a desabrochar, até se constituir como instituição de ensino e pesquisa, sob a orientação dos princípios iluminista, no século XVIII.

O alvorecer do século XIX testemunhou o surgimento da universidade napoleônica (1808), caracterizada pelo viés unicamente profissional, inaugurando assim, a separação sistematizada entre o ensino e pesquisa, em que esta última passou a ser realizada em centros e institutos específicos criados para este fim.

Tal tendência da ES influenciou diversos países do mundo, inclusive o Brasil colônia do século XIX, que teve desde os seus primeiros cursos superiores em 1808, até a Reforma da educação superior de 1968, uma ES genuinamente profissionalizante, fundamentada nos princípios da universidade napoleônica.

Assim sendo, a ES contemporânea passou a apresentar mais de um viés, entre os quais se sobressaem os modelos napoleônico e o humboldtiano,

este último instituído em 1810 e caracterizado pela indissociabilidade de ensino e pesquisa, e pela autonomia universitária.

Esses formatos de instituição impactaram desde o século XIX a ES da Europa e de outros continentes, que passaram a englobar “[...] uma variedade de tipos e modelos institucionais, e como tal é difícil delinear uma definição clara do termo” (Mccowan e Schendel 2015, p. 23).

Tal situação se agravou com o advento do neoliberalismo, da globalização e da dita sociedade do conhecimento propagados pelas Organizações Transnacionais e Organismos Internacionais, que ratificaram e intensificaram a educação como elemento chave do desenvolvimento e da competitividade entre nações e sujeitos.

Nesse âmbito, eventos internacionais como o Processo de Bolonha (1999) e diversos documentos de Organismos Internacionais, como o documento do Banco Mundial (BM) “*Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (2003), passaram a prescrever o modelo ideal de ES, modelo este de cunho profissional, flexível, diversificado e aligeirado, fundamentado em teorias que orientam a formação por competências e pragmática.

No que tange à diversificação da ES, essas orientações atingiram em cheio o Brasil, a partir da Lei nº 9.394/96, e especialmente com o Decreto nº 2.207/97 que instituiu, entre outros, os centros universitários e faculdades integradas, caracterizadas pela oferta de ensino e da profissionalização, dissociada da pesquisa científica. Em outros termos, institucionalizou-se a universidade de ensino, propagada pelo Banco Mundial desde 1994 (Leher 1999).

No tocante à formação docente, essa foi fortemente impactada em todos os seus níveis pela pedagogia das competências de caráter pragmático, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, introduzidas no país a partir do início dos anos de 2000, que a partir de então passaram a prescrever o formato de formação e as competências a serem desenvolvidas pelos professores.

Referências

- ARAÚJO, J. C. S. (2008). “Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX.” *Linhas Críticas*, vol. 14, nº 26, Brasília, pp. 25-42, jan/jun.
- BORTOLANZA, J. (2017). “Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade.” *Atas* do XVII Colóquio internacional de gestão universitária: universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento. Argentina: Universidade Nacional de Mar del Plata. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181204>.
- CHARLE, C. e VERGER, J. (1996). *História das Universidades*. São Paulo: Unesp.
- MCCOWAN, T. e SCHENDEL, R. (2015). “A mudança no papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda”, *in*: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUSA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N. e CHAVES, V. L. J. *Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em campo de disputas*. Belo Horizonte: Fino Traço, pp. 19-48.
- LEHER, Roberto (1999). “Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.” *Outubro*, vol. 1, nº 3, pp. 19-30.

EDUCAÇÃO TERCIÁRIA

William Pessoa da Mota Júnior

Hélio Loiola dos Santos Júnior

O entendimento de educação terciária busca comportar num único conceito toda a diversidade de instituições que ofertam Educação Superior (ES), independente de categoria administrativa ou organização acadêmica. Assim, busca-se diluir as diferenças entre a oferta de educação e suas particularidades, visando com isso impulsionar a expansão do setor privado e os modelos institucionais não universitários, cuja ênfase privilegia o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Isto por essas instituições (tipicamente de ensino) serem menos onerosas e mais sintonizadas com as exigências de um mercado de trabalho mais flexível, com cursos de formação mais aligeirados e com exigências legais menos rígidas.

A expressão educação terciária como designação para o nível superior de educação se consolidou como conceito nos documentos do Banco Mundial (BM) na primeira década do século XXI, ainda que já tivesse aparecido em outros documentos na década de 1990.

Assim, essa concepção de educação terciária foi desenvolvida primordialmente pelo BM em documentos como: ***Higher Education in Brazil: Challenge e Options***, de 2002; ***Construir Sociedade de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria***, de 2003; e ***Conhecimento e Inovação para a Competitividade***, de 2008. Esses são os documentos centrais que tratam da noção de educação terciária em que o BM expressa os fundamentos teóricos de seu projeto de ES.

Nesse domínio, a Teoria do Capital Humano aparece como constructo teórico-ideológico relevante na formulação da noção de educação terciária, em que a relação entre essa e o crescimento econômico, alívio da pobreza, governabilidade, empreendedorismo, aumento da produtividade e inovação tecnológica estreitam-se mais profundamente na atual “era do conhecimento e da informação”, em que o conhecimento emerge como força produtiva principal no contexto de transformação das sociedades “pós-industriais”, conforme os termos utilizados pelo discurso oficial do BM.

Além de fator de produtividade, a educação superior é reposicionada à posição de mercadoria. Nesse sentido, Barreto e Leher (2008) consideram que o documento: ***Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria***, introduz o deslocamento do conceito de ES à educação terciária. Lima (2003) explica que a adoção dessa expressão não representa apenas uma mudança de terminologia, pois carrega implicações conceituais e de concepção de educação mais de fundo, cujo sentido mais geral é intensificar o processo de mercantilização da ES:

Uma importante referência desta intensificação da mercantilização da educação superior no início do novo século está expressa no documento do BM intitulado ***Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria***, [...] Este documento operou um importante deslocamento da concepção de ‘educação superior’ para ‘educação terciária’. Esse deslocamento estava inscrito na concepção do BM de que estamos na “sociedade do conhecimento”, na medida em que este se constituiu como fator primário da produção na economia mundial. Neste sentido, o BM reivindicou o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e das fontes de financiamento. (Lima 2003, p. 89)

A principal orientação do BM para as políticas de ES em todo o mundo desde a década de 1990 teve como eixo norteador a diferenciação institucional e a diversificação das fontes de financiamento no ensino superior, tema já estudado bastante desde a publicação do documento “Lições derivadas da experiência” de 1994. A análise de Lima (2003) corrobora esta ideia:

Este deslocamento evidenciou que a diversificação, eixo norteador das políticas do BM ao longo da década de 1990, ganhou nova racionalidade, na medida em que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado) era considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento. (Lima 2003, p. 89)

No caso brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990, a educação superior passou a ser fortemente influenciada pelas “orientações” emanadas dos documentos dos Organismos Internacionais, sendo desde então atingida por uma série de reformas no sentido de adequar esse nível

de educação aos preceitos da educação terciária defendidos e articulados, especialmente, mas não exclusivamente pelo BM.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) forneceu o lastro legal para o decreto presidencial nº 2.207 de abril 1997 e para o decreto nº 2.306 de agosto de 1997, que de modo complementares deram materialidade a concepção de educação terciária produzida pelos Organismos Internacionais.

Nesse sentido, o decreto nº 2.207/1997 instituiu a diversificação na forma de organização acadêmica da seguinte forma: faculdades isoladas e integradas; institutos ou escolas superiores; centros universitários, esses dispensados das atividades de pesquisa e extensão; e universidades, sendo essas últimas as únicas obrigadas por força de lei a integrar ensino, pesquisa e extensão (Brasil 1997a). A partir desse decreto estabeleceu-se a universidade tipicamente de ensino, no geral sob gestão da iniciativa privada, que a partir desse decreto foi autorizada a comercializar a ES.

O Decreto nº 2.306/1997, em seu art. 1º, autorizou as instituições privadas a “[...] assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial [...]” (Brasil 1997b). Desse modo, foi dado o ponto de partida a transformação da ES brasileira (sobretudo as universidades tipicamente de ensino e profissionalizante), em um negócio altamente lucrativo, com operações inclusive no mercado de ações na bolsa de valores. Assim, a partir desse arcabouço legal foram efetivadas as condições legais para concretização da concepção de educação terciária defendida pelos Organismos Internacionais.

Referências

- BANCO MUNDIAL (1994). *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 15/08/2022.
- BANCO MUNDIAL (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIAR/YEDUCATION>

/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ CKS-
spanish.pdf. Acesso em: 10/09/2022.

BARRETO, R. G. e LEHER, R. (2008). “Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior ‘emerge’ terciária.” *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, nº 39, Rio de Janeiro, pp. 423-436, set/dez.

BRASIL (1997b). *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 10/10/2022.

BRASIL (1997a). *Decreto nº 2.207, de 15 de abril*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm. Acesso em: 10/10/2022.

LIMA, K. R. S. (2003). “Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo.” *Anais...* Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 26. Poços de Caldas: ANPEd. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc>. Acesso em: 10/09/2022.

ENLACES – ESPAÇO LATINO-AMERICANO E CARIBENHO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Olgáises Maués

ENLACES – Espaço Latino-Americano e Caribenho da Educação Superior é uma organização internacional voltada para a educação superior na Região da América Latina e Caribe. O Espaço é constituído por organizações, redes e instituições de educação superior, nacionais e internacionais, que visam articular, integrar e representar a educação superior na Região. Esse Espaço surge no contexto da Conferência Regional de Educação Superior (CRES) ocorrida em Cartagena de Índia, Colômbia, em 2008. Esse evento abarcou os países da América Latina e Caribe, por meio de seus representantes como ministros, chanceleres, pesquisadores, estudantes, representantes de governos e organismos internacionais, envolvendo cerca de 3.500 pessoas. Na Declaração resultante da CRES 2008 ficou posto que “A Educação Superior é um direito humano e um bem público social. Os Estados têm o dever fundamental de garantir este direito” (CRES 2008, p. 3).

É nesse contexto que surgiu o ENLACES, como um elemento de “integração regional e internacionalização”. É destacado que “A construção de um Espaço de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) é fundamental e, por isso, deve formar parte da agenda dos governos e dos organismos multilaterais de caráter regional” (CRES 2008, p. 13).

Os objetivos do ENLACES estão apoiados nos princípios explicitados na Declaração (CRES 2008), destacando-se a modernização dos sistemas educacionais, a articulação dos sistemas na própria Região, o mútuo reconhecimento dos estudos nos países integrantes do Espaço, a mobilidade intrarregional, a circulação de informações, a educação a distância, dentre outros. Para tanto o ENLACES foi concebido enquanto **“una plataforma regional de conocimiento e información y de integración en ES para Latinoamérica y el Caribe; b. un espacio de acciones de cooperación solidaria y de articulación entre instituciones; c. un ámbito de regulación de procedimientos y sugerencia de normativas;”**, além de se constituir em

“ d. un espacio de intercambios de experiencias con base en la movilidad académica y cooperación científica, y que utiliza tanto los elementos de interactividad virtual y real de la conformación de un espacio de integración de la Educación Superior” (ENLACES 2014, p. 1).

Na atualidade esse Espaço é constituído por 16 países, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicarágua, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai.

A Estrutura organizacional do ENLACES é constituída por um Conselho Diretivo, do qual participam os reitores das Universidades integrantes da organização, das Redes Universitárias e de Associações Universitárias; por um Conselho Executivo do qual fazem parte 11 membros representando todas as regiões da América Latina; um Conselho Acadêmico que tem como objetivo o desenvolvimento de um programa que permita uma convergência no sentido da realização da acreditação e da avaliação das instituições de educação superior, o reconhecimento dos estudos, dos diploma e dos títulos, bem como a promoção da mobilidade e o estímulo a projetos comuns de pesquisa e inovação. Também constituem o ENLACES uma Secretaria Executiva e uma Comissão de Trabalho.

Os documentos mostram que apesar de ter sido criado em 2008, o ENLACES passou a ter um protagonismo, enquanto um órgão fundamental para a integração da educação superior na Região, a partir de 2014 quando divulgou o Documento Base: ***Líneas de Desarrollo Estratégico***, que foi considerado fundacional. Nesse texto é expresso que o Espaço reivindica um conceito de educação enquanto um bem público social e defende uma Universidade comprometida com a busca de soluções aos problemas da sociedade, centradas na democratização do conhecimento (ENLACES 2014, p. 1).

Para Rueda (2022) o ENLACES ainda está buscando firmar sua plena institucionalidade, (2022, p. 166). Ao mesmo tempo, este autor indica que há um avanço nessa direção e esse fato é traduzido tanto no documento ***Lineas de Desarrollo Estrategico del Espacio Latinoamericano y***

Caribeño de Educación Superior de 2014, quanto no Estatuto aprovado em 2018.

O ENLACES é considerado importante para a integração acadêmica regional, na realização da articulação necessária para efetivar a integração da educação superior na região da América Latina e Caribe, na ótica de um bem público.

Referências

CRES – CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Declaração da Conferência Regional de Educação Superior.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19333>.

Acesso em: 10/05/2022.

ENLACES. ***Documentos Institucionales.*** Disponível em:

<https://espacioenlaces.org/documentos-institucionales/>. Acesso em:

10/09/2021

RUEDA, Jurany Leite (2022). ***A Construção do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) no cenário da integração acadêmica regional.*** Tese de Doutorado. Disponível em:

[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-13072022-](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-13072022-094920/pt-br.php)

[094920/pt-br.php](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-13072022-094920/pt-br.php). Acesso em: 02/09/2022

FORMAÇÃO EMPREENDEDORA

Antonia Costa Andrade

Mary Jose Almeida Pereira

Formação empreendedora é a capacidade que o indivíduo tem de adquirir competências e habilidades de empreender, agregando valores. Saber identificar oportunidades e transformá-las em um negócio lucrativo. Empreender pressupõe mudança, inovação, realização do indivíduo por meio de atitudes de inquietação, ousadia e proatividade na sua relação com o mundo. Trata-se de um tipo de comportamento que favorece a interferência criativa e realizadora no meio, em busca de um crescimento pessoal e coletivo (Liberato 2006).

A formação empreendedora deverá estimular uma competição solidária, além de desenvolver, um conjunto de saberes e habilidades (criatividade, capacidade de organização, planejamento, liderança, persistência, habilidade de trabalhar em equipe, visão de futuro, busca de novas informações, capacidade para solucionar problemas), que podem ser incorporados no currículo escolar e utilizados pela educação (Liberato 2016, p. 23).

Essa exigência da formação empreendedora foi repassada pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) para os países latinos, fomentando a competição como resposta à crise econômica do capital. Logo, a educação foi discutida como pauta principal pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) no princípio da década de 1970, atribuindo a ela uma condição de salvadora diante do cenário de crise. Um conjunto de orientações de como a educação deveria se desenvolver foram sistematizadas no Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972 (“Relatório Faure”), os quais destaca que a educação deveria preparar os estudantes para o mundo do trabalho, dando a eles não

apenas para um ofício, mas preparar para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção.

No contexto internacional com o avanço tecnológicos, a globalização e as novas exigências de formação pelo modelo de produção capitalista fazem com que a Unesco logo no início dos anos de 1990 constitua a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o objetivo de apresentar cenários e tendências educacionais. E entre essas tendências a formação empreendedora que deveria nortear as políticas educacionais dos países. Revisando o relatório de 1972 de Faure e construindo o relatório “Educação um tesouro a descobrir” que entre outras recomendações coloca a educação como uma solução para alavancagem do crescimento econômico, oportunizando inovações tecnológicas, participação nas exportações, geração de postos de trabalho, emprego, renda, fomentando o autoemprego e o espírito empreendedor. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE e a União Europeia afirmam que uma das prioridades dos sistemas educacionais é a formação do homem empreendedor.

Assim, em sintonia com os ditames dos organismos internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 de 1996, em seus artigos 39 ao 42, trazem uma visão nova para a educação profissional, a qual mostra a importância da preparação do aluno para além do domínio operacional, mencionando que a educação deve permitir o desenvolvimento de competências e habilidades, “a autonomia” para o aluno e que haja espaço para a educação empreendedora. Os slogans do capital se misturam com os termos que representam resistência e luta por uma educação emancipadora.

Dardot e Laval (2016) chamam o empreendedorismo como governo de si, que significa conseguir ser o instrumento de seu próprio sucesso social e profissional. Uma racionalidade neoliberal de que todo indivíduo tem algo

de empreendedorístico dentro de si, mas não apenas esse comportamento economizante, vai além, é a liberdade de ação, é a possibilidade de testar as faculdades, aprender e corrigir, adaptar-se, ou seja, é um ser “dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que eles têm e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica a circulação dos bens” (Dardot e Laval 2016, p. 145).

Nessa perspectiva, defendem a educação como essencial para criar, nos jovens, o espírito empreendedor como uma condição de desenvolvimento ao país, gerando mais empregos, maior competitividade e inovação, uma vez que o empreendedor é um indivíduo que gera utilidade para os outros, que gera valor positivo para sua comunidade (Dolabela 2003).

Podemos então compreender que a formação empreendedora é aquela que reconfigura o papel da escola, que deverá ensinar a viver para os desígnios do capital como se fossem princípios naturais da humanidade, revestidos de liberdade, sem padrão, sem vínculo empregatício, sem metas estipuladas externamente. Os fios invisíveis do empreendedorismo nos ligam à um projeto de vida, com falseamento nos princípios da autonomia, liberdade e flexibilidade no trabalho. E assim, somos governados, transformando toda ação em simulacro de trabalho, pois é o que dá à empresa a capacidade de operar com amplo domínio, pois maneja como ninguém esse campo de gerenciamento, que nasceu de suas entranhas (Catini 2020).

Referências

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10/08/2022.

- CATINI, Carolina (2020). “Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da Educação.” *Revista USP*, nº 127, São Paulo, pp. 53-68, out/nov/dez. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045/166656>. Acesso em: 10/01/2021.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- DOLABELA, Fernando (2003). *Pedagogia empreendedora: o ensino do empreendedorismo na educação básica voltado ao ensino sustentável*. São Paulo: Cultura.
- LIBERATO, Antonio Carlos Teixeira (2016). *O saber empreendedor docente a experiência do projeto despertar – parceria SEBRAE-RN SEEC-RN*. Tese de Doutorado em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO EM DAKAR

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

O Fórum Mundial de Educação (FME) em Dakar/Senegal ocorreu em abril do ano 2000, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Participaram desse FME 180 países e 150 Organizações Não-Governamentais (ONGs). Na oportunidade, os integrantes desse Fórum reafirmaram a educação como um direito fundamental que deve ser garantido a todos e como “[...] meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO 2001, p. 8).

Esse FME foi resultante de avaliações realizadas pela Unesco ao longo da década de 1990 em conferências internacionais, entre as quais a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); a Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994); a Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997). Nesses eventos, foram avaliados os progressos alcançados em torno das metas estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien/ Tailândia, considerando o grande objetivo da Educação para Todos (EPT) em todas as sociedades, estabelecido em Jomtien, 1990 (UNESCO 2001).

Decorridos dez anos da Conferência de Jomtien (1990), os participantes do Fórum de Dakar, a partir das avaliações dos avanços relativos às metas estabelecidas na Conferência de Jomtien (1990), constataram que houve progressos na expansão do ensino fundamental e médio em muitos países. No entanto, ressaltaram que ainda persistia, em âmbito mundial, um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais. Porém, o grande desafio apontado pelos países-membros, participantes desse FME, foi a questão da qualidade do ensino que – nas suas palavras – “não pode continuar sendo um privilégio de poucos” (UNESCO 2001, p. 5).

Sob o argumento do compromisso coletivo da garantia de educação de qualidade para todos, os participantes do Fórum de Dakar elaboraram a Declaração de Dakar “Educação para todos: o compromisso de Dakar” e o Marco de Ação de Dakar: “Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos”. Esses documentos, em conjunto, reafirmam os compromissos assumidos pelos governos em relação aos objetivos estabelecidos para o alcance da Educação para Todos e definem metas e estratégias para o cumprimento efetivo da garantia da educação de qualidade para todos.

Em torno da garantia da EPT e da “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO 1998), o Fórum de Dakar, com ênfase na melhoria da qualidade, estipula seis metas globais a serem alcançadas pelos governos até o ano de 2015. Essas metas contemplam a expansão da educação de primeira infância, a universalização do ensino primário, a educação de jovens e adultos, a alfabetização, eliminação das disparidades de gênero, e a qualidade do ensino. As metas estabelecidas “são de natureza global, formuladas a partir dos resultados dos congressos regionais da EPT e das metas internacionais de desenvolvimento com que os países já estão comprometidos” (UNESCO 2001, p. 18).

Nesse contexto, o FME de Dakar (2000) situa os desafios educacionais em dois grandes eixos: 1) a educação para todos, 2) a qualidade, os quais, de modo articulado podem ser aglutinados no seguinte termo: “Educação de Qualidade para Todos”. A partir do Fórum de Dakar, a garantia da EPT é discutida associada à qualidade, no sentido que as disparidades de acesso à educação relacionadas aos aspectos econômicos, sociais, étnicos, de gênero, entre outros devem ser superadas atrelados à perspectiva da garantia de qualidade. Nesse sentido é recomendado que: “Os governos e todos os demais parceiros da EPT devem trabalhar juntos para assegurar educação fundamental de qualidade para todos, independentemente de gênero, riqueza, local, língua ou origem étnica” (UNESCO 2001, p. 20).

Consoante a “preocupação” com a garantia da educação de qualidade para todos, o documento enfatiza que a questão da qualidade é tida como

um dos grandes desafios ainda a ser enfrentado pelos países no início do século XXI.

Embora haja menção à melhoria de todos os aspectos da educação, a ênfase sobre a educação de qualidade recai sobre os aspectos da aprendizagem que possam ser mensurados e comparados. “O que se pretende que os alunos aprendam frequentemente não foi definido com clareza, nem bem ensinado, nem avaliado com precisão” (UNESCO 2001, p. 20). Nesse sentido, o documento Marco de Ação Dakar (2001) faz um forte apelo à implantação de mecanismos de avaliação mais consistentes que permitam mensurar a qualidade da educação e estabelecer comparações entre as diferentes nações.

O monitoramento e a avaliação das metas da EPT são apontados como estratégia fundamental e abrangente a ser adotada pelos governos nos níveis internacional, nacional e regional. “É preciso aumentar a capacidade de preencher lacunas e de produzir dados exatos e a tempo, qualitativos e quantitativos, para a análise e realimentação dos formuladores de políticas e dos que atuam na prática” (UNESCO 2001, p. 25).

Assim, o FME realizado em Dakar, ao prever a garantia da educação de qualidade para todos, preconiza que sejam fortalecidos os sistemas de mensuração da educação de qualidade. Dessa feita, recomenda a formulação de políticas educacionais voltadas ao aprimoramento dos sistemas de avaliação, com ênfase nas avaliações de larga escala, seja em âmbito internacional como é caso do Pisa, da Talis, coordenados pela OCDE, seja em âmbito nacional, a exemplo das avaliações de larga escala que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no Brasil.

Referências

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*. Jomtien, Tailândia: Unesco. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20/08/2019.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 20/08/2022.

FÓRUM DE INCHEON

Edinilza Magalhães da Costa Souza

O Fórum de Incheon foi realizado na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, no ano de 2015. Estiveram reunidos ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado.

Este Fórum reafirmou o lema Educação para Todos (EPT), como um movimento global, iniciado em Jomtien (1990) e ratificado em Dakar (2000). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, como um dos organismos multilaterais do capital e que cumpre a atribuição de recomendar políticas aos países da América Latina e Caribe, esteve à frente destas convocações, no intuito de fortalecer as ações que se desenhavam para novas perspectivas de um projeto societário e futurista de educação, aliada ao desenvolvimento sustentável, numa prospecção até 2030.

Após um balanço dos progressos realizados para alcançar os objetivos de Educação para Todos, estabelecidos em Jomtien (1990), houve a constatação de que as metas relacionadas aos objetivos educacionais, estavam longe de serem atingidas, pelos países que assinaram a Carta de Jomtien. Nessa perspectiva, foram realizadas diversas ações, que colocaram em pauta além da EPT (2000), as metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionados à educação, e os desafios a serem enfrentados, sendo lançada a Declaração de Incheon, com o tema ***Rumo a 2030: uma nova visão para a Educação.***

A Declaração de Incheon, significou um compromisso assumido por mais de 100 países no fortalecimento de políticas educacionais, que determinou uma arquitetura mundial para a avaliação e o monitoramento das metas globais para a educação no período compreendido entre 2015 e 2030, assegurando neste documento, sete metas globais. Ficou estabelecido nesta declaração o importante papel da educação como impulsionadora do desenvolvimento, assim como a inclusão da proposta de Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (ODS). O compromisso para com a educação nesta Declaração foi assim firmado:

Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação (...); Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentramos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO 2015, p. 60)

A Educação é apresentada neste documento, como central na Agenda de desenvolvimento sustentável e como aspecto essencial para atingir os ODS. Ressalta a educação com objetivo autônomo, estabelecendo relações com objetivos voltados à saúde, crescimento e emprego, produção e consumo sustentável e mudança climática.

Costa (2018) ressalta que dentre as sete metas definidas, algumas merecem destaque. Assim como as já apresentadas em Jomtien (1990) e ratificadas em Dakar (2000), a Declaração de Incheon reafirma a garantia da educação pública gratuita, primária e inclui a secundária, de no mínimo 12 anos, com 9 anos de educação obrigatória. A educação infantil constituiu uma exigência, com garantia de oferta gratuita. Outro aspecto diz respeito ao direito ao aprendizado em detrimento do direito à educação.

O referido documento apresenta o slogan “educação ao longo da vida”, incluindo o “acesso equitativo e amplo à educação e a formação técnica e profissional de qualidade”, bem como ao ensino superior e à pesquisa. Menciona sobre aprendizagens flexíveis e o reconhecimento, a validação e a certificação dos conhecimentos, das habilidades e das competências adquiridas por meio da educação formal ou informal. Assegura que habilidades básicas em alfabetização e matemática, devam ser garantidas

aos jovens e adultos, às meninas e mulheres. Menciona que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) visam o fortalecimento dos sistemas de educação, disseminando o conhecimento, informações acessíveis, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (UNESCO 2015, p. 2).

Evidencia-se, nesta perspectiva, que há um deslocamento da perspectiva de ampliar a oferta de atendimento, com o lema “educação para todos” (EPT), para a centralidade sobre o que é importante aprender. Assim, qualificar a força de trabalho, com o foco nas competências, constitui nova estratégia do capital, como exigência posta pela globalização e às necessidades do mundo da produção. Tais perspectivas ideológicas são amplamente veiculadas nos discursos dos organismos internacionais. Nesse sentido, a educação assume um caráter ideológico que visa conformar as novas estratégias produtivas e de acumulação, em nome do desenvolvimento econômico e alívio da pobreza. Este novo projeto societário traz mudanças às relações sociais em seu conjunto, nas formas de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo, requerendo a formação de intelectuais de novo tipo, ou seja, que atendam às exigências produtivas e mercadológicas (Neves 2002). Porém, esse processo é permeado por contradições e conflitos, nos embates travados entre capital e trabalho, a partir das mediações da classe trabalhadora e em campos de disputas hegemônicas.

Referências

COSTA, E. M. (2018). ***O Plano de Formação Docente/Parfor e a inter-relação com o regime de colaboração no estado do Pará***. Tese de Doutorado em educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

NEVES, L. (2002). “O neoliberalismo e a definição das relações Estado sociedade”, *in*: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) ***O empresariamento da***

educação: novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, pp. 105- 116

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Declaração de Incheon Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.* Incheon, Coreia do Sul: UNESCO.

GEFI – INICIATIVA GLOBAL: EDUCAÇÃO EM PRIMEIRO LUGAR

Robson dos Santos Bastos

Do termo em inglês *Global Education First Initiative*, GEFI trata-se de uma plataforma de promoção global, lançada no ano de 2012 pelo secretário-geral das Nações Unidas (ONU), o senhor Ban Ki-moon, com o intuito de produzir um incentivo aos países membros para alcançar as metas definidas pela *Declaração de Dakar* (UNESCO 2000). Um instrumento utilizado para estimular os países signatários no desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a Educação para a Cidadania Global (ECG).

A GEFI foi instituída visando universalizar o perfil da educação no mundo e a UNESCO, como agência da ONU que tem como objeto a educação, assume a coordenação geral da GEFI e passa criar estratégias para fomentar os países membros para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania Global (ECG). Para tal, busca mobilizar recursos para concessão da Educação para Todos (EPT), na perspectiva da Cidadania Global, tendo como referência três prioridades para o desenvolvimento da educação mundial: 1. Cada menino e menina na escola; 2. Qualidade de aprendizagem; e 3. Cidadania global (UNESCO 2012).

Dessa forma, as estratégias, elaboradas na Conferência de Jomtien e, sobretudo, no Fórum de Dakar, serviram de referência para a criação das medidas essenciais constituídas pela GEFI para alcançar a Educação para Todos (ETP), na perspectiva da Cidadania Global. Neste sentido, as medidas elaboradas pela GEFI se baseiam nos pressupostos definidos pelo Fórum de Dakar (UNESCO 2000), ou seja, a perspectiva da educação como meio para o desenvolvimento econômico, o combate aos problemas globais e as desigualdades entre os gêneros, além do acompanhamento de resultados para melhor desenvolvimento de excelência no processo de ensino e de aprendizagem, no treinamento do professor e no uso das TICs no desenvolvimento da Educação para Todos.

Esses pressupostos, definidos no Fórum de Dakar, compõem a proposta da UNESCO para o desenvolvimento da Educação para Cidadania Global

(UNESCO 2012). Todavia, a GEFI apresenta a necessidade da promoção de uma consciência de ser cidadão do mundo, o que exigiu da organização a obrigatoriedade em promover ações que pudessem fomentar esse intento. Por conta disso, realizou dois grandes eventos mundiais sob a chancela da UNESCO, são eles: “a Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global”, em setembro de 2013, na cidade de Seul (Coreia do Sul); e “o Primeiro Fórum da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global” (UNESCO 2015), em dezembro de 2013 na cidade de Bangkok, na Tailândia. Eventos estes realizados com o intuito de apresentar ao mundo os principais objetivos educacionais da UNESCO para serem desenvolvidos no período de 2014 a 2021, cujos encaminhamentos repercutiram no Fórum Mundial de Educação de Incheon, realizado em 2015 na Coreia do Sul.

Essas ações deram origem a elaboração do documento denominado “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI”⁶ (UNESCO 2015). O material foi publicado pela UNESCO em 2014, no qual contém as diretrizes educacionais para a formação do “cidadão global” e no Brasil a edição em português foi publicada em 2015, já no ano seguinte, em 2016, a UNESCO lança um novo documento, sintético, com o título “Educação para a Cidadania Global (ECG): a abordagem da UNESCO” (UNESCO 2016), onde aborda os elementos centrais sobre a Educação para Cidadania Global (ECG).

Por meio dessas estratégias, a Iniciativa Global de Educação em Primeiro Lugar (GEFI), instituiu aos países membros a necessidade do desenvolvimento de uma referência educacional preocupada em formar o cidadão global, por conta da necessidade de um modelo de cidadania que tem sido exigido pelo mundo globalizado. Desde então, a UNESCO tem realizado ações no sentido de elaborar uma proposta de educação que promova o desenvolvimento da cidadania global no mundo, bem como sensibilizar gestores de políticas, professores, representantes de ONGs, alunos e intelectuais ligados à educação no sentido de legitimar o que se tem proposto nos últimos anos sobre o que tange ao modelo de cidadania global constituída pela UNESCO.

Referências

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2016). *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. Brasília: UNESCO.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2012). *Educação em primeiro lugar*.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2000). *Declaração do Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal*.

HOMEM EMPRESARIAL

Ana Claudia Ferreira Rosa

Nila Luciana Vilhena Madureira

A construção do conceito de “Homem Empresarial” foi apresentada por Dardot e Laval (2016) debatido no quarto capítulo do Livro “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”. No desenvolvimento do conceito os autores centralizaram a análises na crítica à ideologia neoliberal, principalmente a partir de dois proeminentes economistas defensores dessa ideologia: Ludwing von Mises (1881-1973) e Friedrich Hayek (1899-1992) teóricos da Escola Austríaca de Pensamento Econômico. Esses autores alinhavam seus discursos na defesa do princípio da individualidade (o cada um por si), no princípio da liberdade econômica e, de escolha, culminando com a defesa da livre concorrência. Desse modo, sustentavam suas justificativas para a não intervenção do Estado na economia.

Com tal compreensão esses teóricos do neoliberalismo, entre outros aspectos, visavam, segundo Dardot e Laval (2016, p. 134) “[...] mostrar como se constrói na concorrência geral certa dimensão de homem, o *entrepreneurship*, que é o princípio de conduta potencialmente mais essencial à ordem capitalista”. O empreendedorismo como princípio essencial do capitalismo pensado para além da empresa jurídica, se espraia para a vida pessoal formando essa dimensão do ser humano que passa a ser concebido como “homem empresarial”.

Considerando a visão dos neoliberais de defesa do individualismo e isenção do Estado da responsabilidade social, é o desempenho individual na livre concorrência que determina a condição econômica de cada indivíduo. Assim, como destacado criticamente por Cunha (1988, p. 29): “Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social”. No inóspito ambiente de concorrência em que vigora, em grande medida, o darwinismo social o homem empresarial precisa se

superar cumprindo metas cada vez mais difíceis para se manter no mercado, ultrapassando seus concorrentes.

Ao defenderem o individualismo, os teóricos do neoliberalismo alinharam seus discursos com a pauta contra o social como ressaltado por Rosa e Camargo (2020, p.5): “O sentido que o termo “social” foi sendo apropriado pelos neoliberais e reorganizado na perspectiva de sua negação contribuiu para a produção da hegemonia discursiva que propagou a crítica ao Estado provedor de políticas públicas sociais”. Assim a sobrevivência dos indivíduos dependeria de suas atuações como empresas, de suas escolhas, sem a intervenção do Estado.

O Estado assim, ausente, aparentemente neutro, permitiria o equilíbrio da concorrência. Expressando tão somente o resultado das escolhas individuais. O que, de modo peculiar, poderia remeter para aquela idealização de Estado de Hegel sintetizado como “[...] materialização do interesse geral da sociedade” (Bottomore 2001, p. 134), e que recebeu atenção, no exame crítico de Marx (2013) que ao discordar de Hegel apontou o Estado como defensor da propriedade privada e não dos interesses da sociedade.

Tendo a concorrência como norma de conduta, o agente empreendedor deve criar mecanismos de proteção dos seus empreendimentos e analisar a melhor forma para fortalecer os seus negócios. Assim, na defesa explícita da concorrência “[...] a doutrina austríaca privilegia uma dimensão agonística: a da competição e da rivalidade” (Dardot e Laval 2016, p. 135). Em tal processo, coerente com o pensamento neoliberal, o conhecimento desempenha papel fundamental que, quando utilizado para a inovação desequilibra a concorrência em benefício do homem-empresarial inovador.

Essa visão do empreendedor empreendedor-inovador foi desenvolvida, principalmente por Schumpeter e pelo Neoschumpeterismo e foi retomada

pelo austríaco Peter Drucker (2002), pai da Administração Moderna, nas décadas de 1970 e 1980.

De acordo com essa visão, tanto o capitalismo quanto o espírito empreendedor, produto da concorrência, deveriam ser potencializados pela aprendizagem desde a educação escolar tendo os economistas como os educadores. Uma formação para o mercado como expresso na análise de Dardot e Laval (2016, pp. 150-151):

Se o mercado é um processo de aprendizado, se o fato de aprender é um fator fundamental do processo subjetivo de mercado, o trabalho de educação realizado por economistas pode e deve contribuir para a aceleração dessa autoformação do sujeito. A cultura de empresa e o Espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina.

Coerente com o excerto, na análise crítica sobre a visão dos teóricos da Escola Austríaca, afirma-se que, em diferentes graus, todos possuem espírito empreendedor. Assim o homem empresarial é resultado de uma formação cultural, de um conhecimento que realiza uma condição que existe nos indivíduos em estado de potência.

Com isso, cria-se um solo fértil para “[...] moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência” (Dardot e Laval 2016, p. 136).

O conhecimento e a informação que os indivíduos acumulam incidem no processo de inovação e “[...] a inovação, como disse o economista austro-americano Joseph Schumpeter (1883 1950), é a “destruição criativa”. Ela deve ser organizada para o abandono sistemático do estabelecido, do costumeiro do familiar, do confortável [...]” (Drucker 2002, p. 34).

No tocante à defesa da livre concorrência destaca-se o individualismo que junto com a liberdade econômica constituíram princípios centrais do Liberalismo. Assim o Neoliberalismo retoma, agrega e reveste estes princípios na categoria de homem empresarial, constituindo assim o sujeito-empresa, o empreendedor, uma entidade que age movido pelo lucro em ambiente de concorrência, afastando o Estado de intervenção na economia.

Embora a definição a respeito do Homem Empresarial se constitua no contexto do neoliberalismo, ao longo do século XX, em face das novas configurações de produção e de ordem econômica mundial, Dardot e Laval (2016) apontam que tal ideia tem em comum com o liberalismo clássico, o resgate do *laissez-faire*, propagando a defesa da liberdade econômica e da eficácia da máquina econômica, sem a intervenção do Estado.

Para além das ideologias que cercam os discursos da categoria homem empresarial, as práticas sociais demonstram que o Estado, relegado inicialmente à função de espectador da economia, é constantemente chamado a socorrer os grandes empreendedores e suas empresas quando entram em crise, aproximando daquela, já citada, compreensão de Estado expressa por Marx (2013).

Por outro lado, se encontram trabalhadores que são levados a se sentirem como empreendedores que atuam em condições precarizadas em intensas e extensas jornadas de trabalho, sujeitos que atuam sem quaisquer seguranças e seguridade e aqueles que no Brasil passaram a se organizar sob o rótulo de Microempreendedores Individuais (MEI), que sob condições legais específicas podem contar com mínimas garantias sociais.

Assim, a compreensão da categoria homem empresarial encontra-se amparada na ideologia neoliberal que na relação capital x trabalho favorece o capital.

Referências

BOTTOMORE, Tom (org.) (2001). ***Dicionário do pensamento marxista***. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

- CUNHA, Luis Antônio (1988). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- DRUCKER, Peter F. (2002). *Sociedade pós-capitalista*. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- MARX, Karl (2013). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3ª ed. São Paulo: Boitempo.
- ROSA, Ana. Claudia F. e CAMARGO, Arlete Maria M. de (2020). “Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil.” *Práxis Educativa, [S. l.]*, vol. 15, pp. 1-21. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818>. Acesso em: 10/11/2022.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Olgáises Maués

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional fundada em 1961, com sede em Paris, França, tendo como objetivo “promover políticas que favoreçam a prosperidade, a igualdade de oportunidades e o bem-estar para todos” (OCDE 2022, p. 1, a) p. 1), para orientação das nações.

Esse organismo internacional deu sequência à Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE), criada em 1948, para contribuir com a administração do Plano Marshal, que desenvolveu programas econômicos para a reconstrução da Europa, após a 2ª Guerra Mundial.

A OCDE, em 2022, era constituída por 38 membros, sendo que apenas quatro (Colômbia, México, Turquia e Costa Rica) são considerados economias de renda média alta. Os demais são apontados como economias de renda alta. Por essa razão, esta organização é também chamada de “clube dos ricos”.⁷

A estrutura organizacional da OCDE é constituída pelo Conselho, Comitês e o Secretariado, sendo que os dois últimos são subordinados ao primeiro, que é o órgão principal, para a tomada de decisões. O Conselho, órgão mais importante, é composto pelos embaixadores dos países membros e pela Comissão Europeia e é presidido pelo Secretário Geral. Os Comitês, cerca de 300, é formado por especialistas e grupos de trabalho responsáveis pelas propostas de soluções para diferentes domínios, tais como educação, economia, comércio, meio ambiente, desenvolvimento, buscando parcerias com os experts nacionais dos países envolvidos. A Secretaria é composta por direções e divisões, com a finalidade orientar as políticas públicas, em colaboração com os Comitês.

Na estrutura organizacional da OCDE, na Secretaria, estão os Departamentos, cerca de 13, dentre os quais a Direção de Educação e de Competências (DEC), cujo objetivo “é ajudar os indivíduos e as nações a identificar e adquirir os conhecimentos e as competências que permitem o

acesso a melhores empregos e de vidas melhores, criando a prosperidade e favorecendo a inclusão social” (OCDE, 2022b).

A DEC foi criada em 2002, visando reforçar o trabalho da OCDE nesse domínio e segundo a própria organização “para responder às necessidades dos cidadãos e dos governos” (OCDE 2022c).

Destaque-se que em 1968, a OCDE já tinha criado o *Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’enseignement* (CERI)²⁸ e em 1970 o *Comité de l’éducation*, denotando seu interesse pela área, o que a tornou um *think tank* nesse domínio, sendo na atualidade detentora de uma das maiores bases de dados estatísticos, econômicos e sociais do mundo. (Papadopoulos 1995).

A Direção de Educação e Competências da OCDE desenvolve programas, realiza pesquisas, publicações, relatórios, documentos, livros na direção de realizar e divulgar as estratégias que visam a chamada formação ao longo da vida, além de estudar os obstáculos que se interpõem aos investimentos para que essa formação se realize. Outra estratégia utilizada é a produção de indicadores acerca dos sistemas educacionais. A finalidade principal é a formação do capital humano.

A compreensão da OCDE sobre a questão da formação de recursos humanos é aquela desenvolvida por Schultz quando diz que “O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras renda e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (Schultz 1962, *apud* Frigotto 2006, p. 40).

A OCDE vê que o professor é uma peça chave nesse mecanismo para a formação do capital humano e essa certeza se aprofunda com a primeira edição do *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*³⁹ (PISA), um exame internacional aplicado aos países membros e parceiros, a cada três anos, tendo se iniciado em 2002. Este programa tem como objetivo produzir indicadores nas áreas de Leitura, Matemática e Ciência, visando “verificar se alunos tem capacidade de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências pessoais” (Educar para Crescer 2008, *apud* Maués 2011, p. 2).

Em função dos indicadores apontados pelo PISA, a OCDE foca a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo

na ótica da relação entre educação e crescimento econômico. Nessa compreensão é desenvolvido, entre os anos de 2002 e 2004, em 25 países A Pesquisa *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir les enseignants de qualité*,⁴¹⁰ cujos objetivos estão explícitos no próprio título. A investigação levantou dados sobre as políticas e práticas dos docentes e fez recomendações, sugerindo providências sobre cada um dos elementos constantes no trabalho, tendo sido ressaltada a importância do professor para o “sucesso” do aluno.

Em 2008 a OCDE lançou outra pesquisa, *Teaching and Learning International Survey*⁵¹¹ (TALIS), uma pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem, cujo objetivo principal é apresentar indicadores internacionais, confiáveis, a partir dos quais são feitas análises politicamente pertinentes a propósito dos docentes e do ensino, visando ajudar os países a elaborar políticas concernentes.

Dentre outras atividades desenvolvidas pela OCDE, na área da educação, destacam-se *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*.⁶¹² Trata-se de um relatório anual que se propõe a divulgar o estado da educação no mundo, trazendo dados sobre a estrutura, o financiamento e a performance dos sistemas educacionais dos países membros e parceiros dessa organização. Outra atividade de amplitude mundial é o *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)*⁷¹³ que consiste em uma ferramenta importante para avaliar os conhecimentos e as habilidades dos adultos entre 15 e 65 anos, visando identificar a relação com o bem-estar social e econômico da população concernente.

A OCDE também apresenta, na área da educação, documentos orientadores de políticas, revistas como *à La Loupe*,⁸¹⁴ que apresenta dados estatísticos, avaliações e análises sobre os programas que essa organização desenvolve. Uma outra atividade importante é o *Sommet International sur la profession enseignante*,⁹¹⁵ que vem sendo realizado, anualmente, desde 2012, em um país membro da OCDE, com a presença dos ministros de Estado, visando discutir uma temática específica concernente aos professores.

Referências

- FRIGOTTO, Gaudencio (2006). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral (2011). “A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?” *Educação*, 34(1). Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033>
- OCDE. *Qui nous sommes*. Disponível em:
<https://www.oecd.org/fr/apropos/>. Acesso em: 11/11/2022a.
- OCDE. *Education*. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/education/>. Acesso em: 10/10/2022b.
- OCDE, *Une nouvelle Direction de l'Éducation à l'OCDE pour aider au développement*. Disponível em:
<https://www.oecd.org/fr/presse/unenouvelledirectiondeleducationlocdepouraideraudeveloppement.htm>. Acesso em: 09/07/2022c.
- PAPADOPOULOS, Georges (1994). *L'OCDE face à l'éducation: 1960-1990*. Paris: OCDE.

OREALC – ESCRITÓRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior

O Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe¹⁶ (OREALC), é um escritório de campo vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que integra a Organização das Nações Unidas (ONU).

Criado em 1963 na cidade de Santiago no Chile, como um escritório de campo fora da sede da UNESCO, com o foco na educação, o OREALC/UNESCO surge com o objetivo central de apoiar e melhorar os Sistemas Educacionais dos Estados-Membros que compõe a região da América Latina e Caribe (ALC), com a perspectiva de que a educação deve ser compreendida como um direito humano universal ao longo da vida.

Atualmente o OREALC/UNESCO tem como missão a liderança, o monitoramento e a prestação de suporte técnico aos países da região da ALC, a partir de suas linhas de ação, com a finalidade de promover estratégias que concretizem o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que corresponde a uma “educação de qualidade”, culminando na construção do movimento internacional da Agenda Global da Educação (AGE), da qual faz parte a Agenda Educação 2030,¹⁷ envolvendo os demais escritórios e institutos que compõem a UNESCO, além da participação de outros parceiros estratégicos (OREALC/UNESCO 2022).

Como um desdobramento da UNESCO, o OREALC é considerado um organismo internacional (OI) de atuação regional e localizada, com o compromisso de disseminar a pauta neoliberal da AGE nos países latino-americanos e caribenhos. É destacado ainda como um *think tank* da UNESCO,¹⁸ na medida em que atua como um centro produtor e disseminador de estudos, pesquisas e ações relacionadas ao campo da educação com a finalidade de influenciar os países da região da ALC, por meio de suas políticas, com o objetivo de cumprir pautas internacionais do projeto hegemônico vigente.

Enquanto um OI de atuação regional, pode-se destacar três grandes estratégias coordenadas pelo OREALC/UNESCO na região da ALC e que

redesenham o contexto latino-americano e caribenho, nos últimos 40 anos: 1) Projeto Principal de Educação (PPE), no período de 1980 a 2000; 2) Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), de 2002 a 2017; e 3) Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e o Caribe (PERDLAC) desenvolvido entre os anos de 2011 a 2016. É importante ressaltar que no contexto destas estratégias foi desenvolvido ainda, entre 1996 e 2015, o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) em articulação com outros OI de atuação na ALC.

É interessante observar que que essas iniciativas do OREALC/UNESCO foram alinhadas aos eventos internacionais⁴¹⁹ das quais a UNESCO fez parte, além de serem importantes para a construção da atual AGE na região da ALC, evidenciando a função que a educação assume, traduzindo a padronização de orientações para a formulação de políticas a nível global para os países latino-americanos e caribenhos, ficando cada vez mais nítida a relação entre “[...] os processos de escolarização e o setor produtivo” (Maués e Camargo 2022, p. 27).

Por fim, destaca-se ainda entre as principais funções estratégicas do OREALC/UNESCO (2022, s/p), na atualidade, “liderar o diálogo político entre as autoridades educacionais da região e outros atores-chave relevantes, a fim de estabelecer agendas e prioridades para o avanço e monitoramento da Agenda Educação 2030”, bem como, “desenvolver normas, emitir recomendações e diretrizes e promover o cumprimento dos acordos assinados pelos Estados-Membros no âmbito das convenções internacionais sobre o direito à educação”.

Entre as principais ações articuladas pelo OREALC/UNESCO (2022) estão a coordenação de Educação 2030 na ALC, o monitoramento e planejamento da educação, a avaliação da qualidade da educação, o desenvolvimento de professores, a educação com jovens e adultos, a educação técnica e profissional e formação, o ensino superior, a inclusão e equidade na educação, a educação intercultural, a educação global de cidadania, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a saúde e o bem-estar.

Todas as temáticas atualmente desenvolvidas pelo OREALC/UNESCO são pautas do projeto maior orientado pela AGE, que tem na UNESCO, o

principal OI de articulação na região da ALC, cumprindo os preceitos de uma formação para o capital humano alinhada a lógica da racionalidade neoliberal e o projeto burguês de desenvolvimento da sociedade capitalista.

Referências

MAUÉS, O. C. e CAMARGO, A. M. M. (2022). “A agenda global da educação e a formação continuada de professores.” ***Revista de Educação e Letras***, vol. 24, nº 59. Canoas: Textura.

OREALC/UNESCO – ESCRITÓRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2022). ***Home page: sobre o escritório de Santiago***. Disponível em: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/about>. Acesso em: 29/08/2022.

PNUD/ONU – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ***Home page: objetivos de desenvolvimento sustentável***. Disponível em: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>. Acesso em: 29/08/2022.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2022). ***Home page: ideias e dados***. Disponível em: <https://www.unesco.org/es>. Acesso em: 30/08/2022.

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

William Pessoa da Mota Júnior

Organismos internacionais ou organizações multilaterais são entes que articulam as relações internacionais entre países sobre diferentes áreas. Constituem-se entidades supranacionais compostas por três ou mais países que objetivam, de maneira geral, trabalhar conjuntamente para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, saúde, economia, educação, entre outras. Surgiram, em sua maioria, na primeira metade do século XX, sobretudo no período entre a primeira e a segunda guerras mundiais, considerando a necessidade de os países firmarem acordos globais relacionados à reconstrução dos países envolvidos em crises e conflitos, particularmente no que toca ao seu desenvolvimento econômico, ao comércio, a cultura e a educação entre países. Exemplos de organismos internacionais que se debruçam sobre a área da educação são: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), IESALC (Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Banco Mundial, OMC (Organização Mundial de Comércio), OREALC (Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe), CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe).

As políticas públicas internacionais têm por finalidade fixar prioridades, estratégias de ação e processos de gestão para as macro e micropolíticas nos diferentes países ou para além de fronteiras nacionais. Com o desenvolvimento da globalização, iniciou-se um processo de internacionalização. Vários organismos internacionais, bem como associações de universidades, passaram a se posicionar e desenvolver linhas de ação orientadoras para diversos setores, entre eles o da Educação Superior.

Um aspecto sobre o qual os organismos internacionais que têm elaborado sobre educação superior estão se centrando há várias décadas diz respeito à comparação e à busca de *standards* (padrões) de qualidade. O Banco Mundial, a OCDE e inúmeros outros organismos multilaterais

fomentam sua concepção de qualidade baseada na internacionalização entendida como serviço educacional (educação como mercadoria), isto é, comercializável segundo critérios do mercado capitalista, em especial nos países ricos (América do Norte e União Europeia), mas que está se ampliando para todos os continentes.

Os documentos, acordos e tratados firmados no âmbito da Organização Mundial do Comércio e seus acordos *General Trade Agreement on trade in Services* são emblemáticos. Com este movimento da busca de uma internacionalização transnacional, são estabelecidos padrões universais para sistemas e instituições de Educação Superior e, muitas vezes, desconsideradas as características locais dos países e a missão da Educação Superior regional e/ou nacional.

A produção científica sobre internacionalização da educação (e da educação superior) tem crescido de forma acentuada. São artigos em periódicos qualificados, livros impressos e e-books, entre os quais destacam-se os relatórios técnicos e documentos elaborados diretamente por Organismos como Banco Mundial e OCDE, por exemplo, ou mesmo de autores e pesquisadores como Philippe Altbach (EUA), Jos Beelen (Holanda), Jane Knight (Canadá), Beth Leask (Austrália) e Hans de Wit (UE/EUA).

Referências

- MOROSINI, Marília (org.) (2021). *Enciclopédia de Educação Superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PEREIRA, J. M. M. (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

Mary Jose Almeida Pereira

As parcerias público-privadas (PPP) podem ser entendidas como contratos administrativos de concessão entre o ente setor público e determinada organização social privada, sendo acordos formalmente firmados pelo poder público com setores da iniciativa privada. Segundo Di Pietro (2015), esses contratos dizem respeito ao modo como a administração pública pode ser mais eficiente. Seu amparo legal está previsto no artigo 37, §8º, da Constituição Federal Brasileira, incluído na Emenda Constitucional nº 19/1998. Tal dispositivo ampliou a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos entes administrativos, em suma, representou uma nova modalidade de concessão de serviços públicos, antes exclusivos do Estado. As PPP devem ser compreendidas como consequência do processo de reordenamento político, econômico e social, sob o qual se delineiam as relações produtivas entre a sociedade e o capital privado.

Nesse sentido, as parcerias público-privadas se formalizam, em concessões administrativas ou em concessões patrocinadas. Com base na Lei nº 11.079/2004, na concessão administrativa, a Administração Pública deverá remunerar o parceiro privado quando disponibilizado o serviço, não havendo pagamento de tarifas pelo usuário. Já a concessão patrocinada é caracterizada pela contraprestação pecuniária do parceiro privado ao parceiro público, além da remuneração tarifária típica dos contratos de concessão comuns.

Bezerra (2008) entende que a parceria também pode representar a relação entre administração pública e setor privado, mas este último assume parcialmente ou totalmente as responsabilidades, até então atribuídas, em sua totalidade, ao poder público. Esse vínculo vai além de um simples “contrato” de concessão, visto que se trata da intervenção que o setor privado realiza junto à administração pública, com vistas à concretização de objetivos de interesse público e pelo conjunto de ações oferecidas pela iniciativa privada, que passa a manter uma relação constante com a administração pública parceira (Bezerra 2008).

Ou seja, essas parcerias são “[...] a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade” (Bezerra, 2008, pp. 62-63). Nesse entendimento, consideramos parceria público – privada toda e qualquer relação do setor público com instituições privadas com ou sem fins lucrativos.

O público entendido como o que é destinado ao povo e direcionado a todos no sentido amplo (Ferreira 2006), enquanto, o privado como qualquer pessoa jurídica de direito privado, tendo ou não fins lucrativos regulados pelo mercado (Peroni e Caetano 2015).

Dourado e Bueno (2001, p. 96) contribuem ao debate ao considerar que o termo “público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público, e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Ou seja, o público e o privado adquirem sentido quando interpretados à luz do contexto social, histórico do modo de produção capitalista, que está intrinsecamente articulado com o tipo de Estado.

Diversas são as formas de materialização das relações entre o público e o privado. Peroni (2013, p. 10) afirma que há uma redefinição no papel do Estado na fronteira entre o público e o privado, “tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos educacionais”.

Sendo assim, as PPP especificamente na educação podem se manifestar de diferentes perspectivas segundo Pereira (2022), desde a compra de material apostilado do setor privado, as assessorias às secretarias de educação na gestão e na parte pedagógica, proposições de metodologias inovadoras com plataformas, recursos a oferta de cursos de formação continuada para os professores estabelecendo método e conteúdo de ensino, e financiamento de vagas em instituições privadas.

Dessa forma, as PPP aparecem no cenário internacional e nacional como orientações dos organismos internacionais, entre esses o Banco Mundial que enaltece a participação do setor privado no campo educacional e orienta a materialização através das PPP, argumentando que o crescimento do setor privado, na prestação dos serviços educacionais, se dar “pela limitada

capacidade de muitos governos em atender à crescente demanda por educação” (World Bank 2011, p. 20).

Neste aspecto, o Banco Mundial segundo Mota Junior; Maués (2014) influencia as políticas educacionais dos países, entre essas, as orientações para buscar parcerias com empresas, via contratos público-privados. Conforme discurso do Banco, é para auxiliar os países a atingir as metas de educação, como indicativo propõe a um modelo de PPP que considera adequada a educação em que o setor privado assume a responsabilidade por efetivar, mas o público estatal financia (World Bank 2009). Trata-se da política neoliberal defendida pelo Banco Mundial (BM), no qual o mercado deve ser o centro das relações entre o Estado e a sociedade civil (Haddad 2008).

Referências

BEZERRA, Egle Pessoa (2008). ***Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?*** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BRASIL (1998). ***Emenda Constitucional nº 19***, de 04 de junho de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 28/09/2022.

BRASIL (1988). ***Constituição Federal de 1988***. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14/04/2019.

BRASIL (2004). ***Lei nº 11.079***, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/11079. Acesso em: 15/01/2022.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella (2015). ***Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização público-privada e outras formas***. 10ª ed. São Paulo: Atlas.

- DOURADO, Luiz Fernandes e BUENO, Maria Sylvia Simões (2001). “O público e o privado em educação”, *in*: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (coords.) ***O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997***. Campinas: Autores Associados, pp. 53-62.
- FERREIRA, Solange Antonia (2006). ***Função social da escola e parcerias público-privadas: avaliações de um projeto realizado entre 1998-2002***. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HADDAD, Sérgio (org.) (2008). ***Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais***. São Paulo: Cortez.
- MOTA JUNIOR, William Pessoa da e MAUÉS, Olgaíses Cabral (2014). “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.” ***Educação & Realidade***, Porto Alegre, vol. 39, nº 4, pp. 1137-1152, out/dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF>. Acesso em: 28/09/2022.
- PEREIRA, Mary Jose Almeida (2022). ***Formação Continuada de Professores do Estado do Pará via relação Público-Privada: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará***. Tese de Doutorado em Educação. Belém: Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.
- PERONI, Vera Maria Vidal (org.) (2013). ***Redefinição das fronteiras entre o público e o privado: implicação para a democratização da educação***. Brasília: Líber Livro.
- PERONI, Vera Maria Vidal e CAETANO, Maria Raquel (2015). “O Público e o Privado em educação. Projetos em disputa?” ***Revista Retratos da Escola***, vol. 9, nº 17, Brasília, pp. 337-352, jul/dez. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20/09/2017.
- WORLD BANK (2009). ***The role and impact of public-private partnerships in education***. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/453461468314086643/pdf/479490PUB0Role101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 06/09/2022.

WORLD BANK (2011). *Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington: World Bank.

PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

Juliana de Fátima Souza
Danilo Marques

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) constitui uma das principais ferramentas políticas empregadas atualmente para a avaliação do desempenho dos estudantes e direcionamento de reformas educativas. O Programa foi lançado em 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e reorientou as comparações internacionais em matéria educativa, que até então se fundamentavam, principalmente, em indicadores acerca da média de anos de escolaridade da população de cada país. A inovação do Pisa consistiu no desenvolvimento de uma tecnologia baseada em evidências, que possibilita a comparação entre distintos sistemas nacionais de educação a partir da aplicação periódica de testes standardizados que buscam medir o conhecimento das juventudes em áreas consideradas estratégicas na perspectiva da economia do conhecimento. Segundo a OCDE, os exames, que são realizados com regularidade trienal, avaliam “a capacidade de jovens de 15 anos de idade²⁰ de usar seus conhecimentos de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real”, informando também sobre habilidades relativas à resolução de problemas e competências globais (OECD 2022, n/p).

O número de países participantes do Pisa evidencia seu alcance e legitimidade: em sua primeira edição, no ano 2000, participaram 43 países e economias parceiras; já na sétima e mais recente edição, realizada em 2018,²¹ foram 79 países, sendo 37 membros da OCDE e outros 42 países/economias parceiras (OECD 2019). Seus resultados têm sido utilizados para justificar reformas educacionais em diversos contextos, uma vez que são apropriados por gestores políticos, pelos meios de comunicação de massa, *think thanks* e inclusive por uma fração de educadores como uma representação objetiva da qualidade educacional (Carvalho 2016; Oliveira 2020). O Pisa exerce significativa pressão sobre os sistemas e profissionais da educação, considerando que, conforme salientado pela

OCDE, ele se propõe a ajudar a responder questões como: “Nossas escolas estão preparando adequadamente os jovens para os desafios da vida adulta?”, “Alguns tipos de ensino e escolas são mais eficazes do que outros?” e “As escolas podem contribuir para melhorar o futuro dos alunos de origem desfavorecida?” (OECD 2022, n/p).

Molstad, Pettersson e Proitz (2019, p. 23) ressaltam que os produtos consolidados no âmbito do Programa – relatórios, *rankings*, fóruns internacionais, classificações e publicações, por exemplo – carregam consigo formulações que vêm moldando e/ou construindo um léxico sobre política global e também um novo entendimento do que a educação é ou deveria ser, atravessando assim fronteiras no tempo e no espaço com um dispositivo discursivo que institui um conhecimento de fatos e verdades sobre a educação no mundo a partir de representações estatísticas. Sob o selo de uma organização econômica internacionalmente legitimada, a OCDE,

[...] a educação é transformada de um processo contínuo que envolve alunos e professores incorporados a um contexto escolar em números fixos que sinalizam sucesso ou fracasso. A educação é, portanto, restringida a um único ponto focal com base em números medidos”. (Molstad, Petterson e Proitz 2019, p. 25)

Instaura-se uma governança educacional centrada no desempenho e na razão estatística. Evidentemente as repercussões desse quadro irão variar em cada contexto nacional conforme as culturas e condições socioeconômicas específicas, dentre outros fatores. Mas de modo geral há implicações sobre a profissão docente, que tende a ser responsabilizada e reorientada para a melhoria dos resultados no Pisa, consensuados como indicadores de qualidade educacional. Outrossim, o próprio processo educativo, alinhado à concepção da teoria do capital humano, tende a fixar-se nas três competências básicas que são avaliadas, restando pouco espaço para as práticas pedagógicas destinadas a promover a aprendizagem da cidadania e o pleno desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que o Brasil, na condição de parceiro da OCDE, participa do Pisa desde sua primeira edição, cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o planejamento e

operacionalização dos testes no país. Dados da edição de 2018 revelam que os estudantes brasileiros tiveram um desempenho abaixo da média da OCDE nas três áreas cognitivas avaliadas, ocupando as últimas posições no **ranking** dos 79 países envolvidos (57º lugar em Leitura, 70º em Matemática e 64º em Ciências). Observa-se ainda uma tendência de estagnação nas pontuações brasileiras nos três domínios nos últimos dez anos (Brasil 2020).

Referências

- BRASIL (2020). **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 03/09/2022.
- CARVALHO, Luís Miguel (2016). “Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em Educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.” **Educação e Sociedade** [online], vol. 37, nº 136, pp. 669-683.
- MOLSTAD, Christina E.; PETTERSSON, Daniel e PROITZ, Tine S. (2019). “Infusão suave: a construção dos “professores” no âmbito do Pisa”, *in*: OLIVEIRA, Dalila A.; CARVALHO, Luis Miguel; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu e NORMAND, Romuald (orgs.) **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, pp. 21-38.
- OLIVEIRA, Dalila A. (2020). **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, vol. 1. 128 p. XX.
- OECD (2022). **About PISA**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 05/09/2022.
- OECD (2019). **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 05/09/2022.

PERDLAC – PROJETO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior

O Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e o Caribe (PERDLAC) foi uma macroestratégia continental desenvolvida entre os anos de 2011 e 2016, pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC), vinculado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na região da América Latina e o Caribe (ALC), vinculada à iniciativa global da UNESCO “Professores para uma Educação para Todos”.²²

Oriundo do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), desenvolvido no período de 2002 a 2017, que tinha como um dos seus focos estratégicos “[...] o fortalecimento do protagonismo docente através da construção de uma estratégia regional sobre docentes”, com vistas a “[...] contribuir com a elaboração de políticas e tomada de decisões acerca da questão docente nos países da região” (Brito Neto e Shiroma 2015, p. 2), o OREALC/UNESCO, encarregou ao Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), da Pontifícia Universidade Católica do Chile, a elaboração e condução do PERDLAC que foi desenvolvido em três etapas com objetivos específicos e produtos bem definidos.

Na primeira etapa (2011-2012) correspondeu a elaboração de um estado da arte sobre políticas docentes na região da ALC, bem como, um conjunto de critérios e orientações para que os estados-membros da UNESCO, participantes da macroestratégia, pudessem elaborar suas políticas docentes, a partir de contribuições de renomados *experts* e grupos locais que debateram os documentos de base que subsidiaram a esta primeira etapa com oito países latino-americanos e caribenhos.²³

Nesta etapa, foram definidas ainda, quatro áreas temáticas prioritárias, a saber: 1) Formação Inicial; 2) Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional; 3) Carreira Docente e Condições de Trabalho; e 4) Instituições e processos de Políticas e Organizações Docentes. O produto gerado

originou a publicação *Antecedentes y Criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*, contendo os resultados da primeira etapa (OREALC/UNESCO 2013).

A segunda etapa (2012-2013) dedicou-se as orientações para o desenho de políticas docentes, com base no estado da arte e a partir do aprofundamento de temáticas relevantes, visando o fortalecimento dos professores na região da ALC, bem como a ampliação do tema para alcançar os/as diretores/as de escola. Esta segunda etapa produziu como resultados quatro publicações importantes:³²⁴ 1) *Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*; 2) *Catastro de Experiencias relevantes de Políticas Docentes en América Latina*; 3) *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*; e 4) *Formación directiva en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO 2016).

Por fim, na terceira etapa (2014-2016), foi organizada, segundo o OREALC/UNESCO (2016), em três momentos: primeira infância, valorização docente e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O primeiro tratou da elaboração de um diagnóstico específico, com a indicação de critérios orientadores para as políticas públicas destinadas para as etapas iniciais da educação básica, com o foco na primeira infância, no sentido de contribuir para uma formação de qualidade e condições de trabalho adequadas para os professores; no segundo, está incluído o desenvolvimento de um estudo a respeito da situação das carreiras docentes na ALC, com o foco no processo de valorização da profissão docente; e o terceiro momento desta terceira etapa, consistiu em uma análise sobre as TICs e sua relação com a qualidade da educação, cujos resultados foram disponibilizados em três publicações.⁴²⁵

Para Brito Neto e Shiroma (2015, p. 5), o PERDLAC é justificado pelos reformadores, na medida em que ele se propõe a superar os programas de formação de professores, considerados nos diagnósticos da macroestratégia, como inadequados com uma acentuada fragmentação entre a “[...] lógica escolar e lógica acadêmica, dispositivos legais e práticas institucionais, formação disciplinar e formação pedagógica, conteúdos gerais e didáticas específicas, tecnologia da comunicação e informação e oportunidades de aprendizagem”, criando um fosso entre a formação docente adquirida e as

necessidades da realidade pedagógico-escolar dos sistemas, redes de ensino e escolas na região.

Para esses autores, não restam dúvidas que essa macroestratégia mobilizou o contexto regional latino-americano e caribenho no que tange às questões voltadas à formação de professores, uma vez que “trata-se, de fato, de uma concepção que visa inculcar nos indivíduos a disponibilidade para adaptar-se permanentemente às mudanças dos contextos sociais diversos” (Brito Neto e Shiroma 2015, p. 10), adequando-se às realidades nacionais, ao mesmo tempo em que cumpre o papel de alinhamento das agendas de formação nacionais com a iniciativa da UNESCO “Professores para uma Educação para Todos”, no pacto global esboçado na atual Agenda Global da Educação 2030 (2015-2030).

Referências

- BRITO NETO, A. C. e SHIROMA, E. O. (2015). “O professor na mira das reformas: orientações do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina e Caribe?” *Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente*. Niterói: NIEP-Marx.
- OREALC – Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe/UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago/CL: CEPPE.
- OREALC – Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe/UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Santiago/CL: OREALC/UNESCO.

PPE – PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior

O Projeto Principal de Educação (PPE) foi uma macroestratégia continental desenvolvida nos anos de 1980 e 1990, pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC), vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na região da América Latina e o Caribe (ALC) com a finalidade de elevar o processo de escolarização básica, a partir do combate ao analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, por meio da eficiência dos Sistemas de Ensino na região.

Oriundo da Conferência Regional de Ministros de Estado da Educação, do Planejamento e da Economia,²⁶ pertencentes aos Estados-membros da UNESCO na ALC, realizada em 1979 na cidade do México, essa conferência produziu a Declaração do México, em que se reconheceu além da extrema pobreza que se vivia na região, a baixa taxa de escolaridade da população latino-americana, da qual destacaram-se, o alto índice de analfabetismo, a alta taxa de evasão especialmente nos primeiros anos da escolarização, além de um currículo escolar considerado inadequado (Dias 2019).

O PPE foi aprovado um ano depois durante a 21^a Reunião da Conferência Geral da UNESCO em 1980, com o compromisso de reverter o diagnóstico revelado na Declaração do México, mediante a um consenso entre os países envolvidos e assim, enfrentar a extrema pobreza que assolava a região, a partir de três grandes frentes a serem desenvolvidas pelos próximos vinte anos (1980 a 2000): 1) o alcance da escolarização básica para todas as crianças com duração mínima entre 8 e 10 anos de estudos; 2) a superação do analfabetismo com o desenvolvimento e ampliação do atendimento a jovens e adultos com baixa e/ou sem escolaridade; e 3) a melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de ensino, por meio de reformas e a implementação de medidas de avaliação para aferir a eficácia das aprendizagens (OREALC/UNESCO 2001).

De acordo com Dias (2019), os objetivos do PPE foram construídos de forma consensual entre os países latino-americanos, com vistas às

necessidades educacionais evidenciadas na região, subsidiados pelos debates realizados em sete encontros bienais promovidos pelo Comitê Regional Intergovernamental (*Promedlac*),²⁷ responsável por avaliar e estabelecer as prioridades que garantissem a consecução dos objetivos propostos para a macroestratégia. Os *Promedlac* foram importantes instâncias de discussões e deliberações e contavam com a presença de Ministros de Estado da Educação e de representantes oficiais dos países latino-americanos e caribenhos, que produziam ao final de cada encontro, documentos com recomendações aos governos da ALC e ao mesmo tempo avaliavam o alcance dos objetivos do PPE na região para propor novas ações.

Além dos documentos produzidos a partir dos *Promedlac*, o PPE produziu ao longo dos 20 anos de sua execução, 50 boletins em que se apresentaram os resultados das ações desenvolvidas a partir de diferentes experiências nacionais desenvolvidas em nível regional e sub-regional, resultantes da cooperação horizontal e internacional, “[...] *en apoyo de los esfuerzos nacionales para el cumplimiento de los objetivos señalados al Proyecto*” (OREALC/UNESCO 1982, p. 2, grifos nossos). Assim, o OREALC/UNESCO, produziu nestas duas décadas do PPE, consensos que passaram a orientar e determinar as políticas educacionais nos países latino-americanos.

Para Dias (2019, p. 15), essas orientações/determinações afastam-se da ideia de “sugestões”, na medida em que se pode perceber pelos boletins resultantes do PPE, “[...] que a recusa dessas recomendações impossibilitaria a concessão dos necessários financiamentos internacionais para a reestruturação educacional” na região, indicados na agenda da UNESCO, fortalecida na década de 1990, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, cuja finalidade era a de garantir as necessidades básicas de aprendizagem, como um compromisso mundial, com vistas a construção de uma sociedade mais humanizada e com justa social.

Ainda no contexto do PPE, o OREALC/UNESCO, a partir de 1996 passou a desenvolver o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL),²⁸ cuja perspectiva estava em fortalecer a relação entre o poder público e a iniciativa privada, por meio do

consenso da necessidade de reformar os sistemas de ensino com a participação da sociedade (Maués e Camargo 2022), consolidando o Neoliberalismo como concepção e modelo de desenvolvimento econômico-social na região, e a Teoria do Capital Humano, como referência conceitual para as reformas dos países latino-americanos.

Por fim ressalta-se a importância do PPE para a materialização do pensamento educacional na região da ALC nos anos de 1980 e 1990, bem como pelas políticas educacionais responsáveis pelas reformas educativas engendradas a época e aos compromissos mundiais assumidos pela UNESCO alinhados a um projeto global de educação que vem se (re)construindo ao longo das últimas décadas, para o fortalecimento da sociedade capitalista neoliberal.

Referências

- DIAS, F. P. DE O. (2019). ***O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças.*** Tese de Doutorado em Educação. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
- MAUÉS, O. C. e CAMARGO, A. M. M. (2022). “A agenda global da educação e a formação continuada de professores.” ***Revista de Educação e Letras***, vol. 24, nº 59, Canoas/RG, Textura.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO (2001). ***Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.*** Santiago/CL: OREALC/UNESCO.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE/UNESCO (1982). ***Boletín 1: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.*** Santiago/CL: OREALC/UNESCO.

PREAL – PROGRAMA PARA A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Euarda de Assunção Pacheco

Gabriela Milenka Arraya Villarreal

O *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina* (PREAL) foi criado em 1996, a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC), sendo o primeiro projeto hemisférico originado na I Reunião da Cúpula das Américas promovido pela OEA. Desde 1995, vem sendo executado na região através de um convênio com o *Inter-American Dialogue* (IAD),²⁹ sediado em Washington DC e a *Corporación de Investigaciones para el Desarrollo* (CINDE),³⁰ com sede em Santiago do Chile (Uczak 2014).

O PREAL visa contribuir para melhorar a qualidade e a equidade da educação, promovendo o debate sobre questões políticas e reformas da educação, identificando e disseminando boas práticas incentivadas pelos Organismos Internacionais, bem como avaliando e monitorando o progresso educacional (Pinheiro 2012). Através do próprio site do PREAL e, em suas redes sociais, percebe-se o destaque deste objetivo geral, que segundo Werlang e Viriato (2012) afirmam o propósito disseminar as publicações dos documentos³¹ deste programa com intuito de apresentar os problemas e a responsabilização pública na educação. Esses documentos são ferramentas que possibilitam recomendações e diagnóstico para a educação; além de avaliar os sistemas escolares relacionando os indicadores em larga escala (Werlang e Viriato 2012).

Foi no contexto da década de 1990, uma década de afirmação do modelo neoliberal, em que se favoreceu a introdução de novos cenários econômicos e políticos que foram evidenciados, na América Latina. Em concordância com o momento histórico e os sujeitos envolvidos na sua criação e desenvolvimento, a intenção foi criar uma agência que articulasse o setor público com o setor privado (Uczak 2014); desde sua criação, em 1995, o programa tornou-se “a principal voz não governamental para a educação na América Latina e uma forte defensora do envolvimento de líderes da sociedade civil na reforma educacional” (PREAL 2006, p. 50).

No Brasil, de acordo com Werlang e Viriato (2012), o PREAL está envolvido com personalidades de destaque no meio educacional nacional, junto aos ministérios; secretarias estaduais de educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Conselho Nacional de Ministros da Educação; e Ministério da Educação e Cultura. Além disso, ainda no país, o programa vem trabalhando também com fundações e organizações, a exemplo: Fundação Victor Civita; Instituto Ayrton Senna; Editora Ática e Scipione e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Werlang e Viriato 2012).

O PREAL como outros organismos internacionais, tem uma visão da educação acorde à Teoria do Capital Humano, na qual “a educação escolar passa a ser assumida como um capital humano⁴³² e o “fator” fundamental para sanar as desigualdades entre nações, grupos sociais e indivíduos” (Frigotto 2015, p.21). Tendo essa referência teórica sobre a educação, o PREAL baseia seus diagnósticos e recomendações expressadas em diferentes documentos nos seguintes pontos:

1. Estabelecer padrões para o sistema de educação e medir o progresso na sua implementação.
2. Conceder às escolas e às comunidades maior controle e responsabilidade sobre a educação
3. Fortalecer a profissão docente através de aumento dos salários, uma reforma do sistema de formação e uma maior responsabilidade dos professores para com a comunidade em que atuam.
4. Aumentar o investimento por aluno na educação básica.

No que se refere à formação docente o PREAL promove a formação continuada de professores como uma forma de treinamento para superar o déficit na formação inicial, que, segundo seus diagnósticos, pelo geral é técnica em detrimento de uma formação que prioriza a prática real da sala de aula. Além de impulsar avaliações e incentivos de desempenho às boas práticas de ensino, responsabilização dos professores pelos resultados educacionais e um maior envolvimento da comunidade no funcionamento da escola e do setor privado na formação de professores (Werlang e Viriato 2018).

É possível identificar a abrangência pela qual o PREAL tem sido divulgado e acessado compreendendo a sua ampla influência na divulgação de políticas e reformas educacionais tanto nacional quanto internacionalmente.

Referências

- FRIGOTTO, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G. (2015). “Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico Contexto e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação.” *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, nº 20.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. e TOSCHI, M. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, S. R. A. (2011). “*O PREAL como sujeito político da ofensiva neoliberal para o condicionamento do trabalhador docente.*” Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- PINHEIRO, N. R. D. (2012). “*A influência do programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) na política brasileira de educação profissional: 1996/2004.*” Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde.
- PINTO, F. V. A. (2019). “*PREAL e PRELAC: os organismos multilaterais e a formulação das políticas educacionais.*” Monografia de Graduação em Pedagogia. Fortaleza: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- PREAL (2006). “*Quantidade sem qualidade: um boletim da educação na América Latina.*” Relatório do Conselho Consultivo do PREAL. [S.l.].
- UCZAK, L. H. (2014). “*O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina.*” Tese de Doutorado. Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

WERLANG, A. C. e VIRIATO, E. O. (2012). “O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990.” *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 4, nº 6, pp. 10-23.

WERLANG, A. C. e VIRIATO, E. O. (2018). “O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990.” *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 4, nº 6, pp. 10-23.

PRELAC – PROJETO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior

O Projeto Regional para a Educação da América Latina e o Caribe (PREALC), foi uma macroestratégia continental desenvolvida a partir dos anos 2000, pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC), vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na região da América Latina e o Caribe (ALC) em substituição ao Projeto Principal de Educação (PPE), desenvolvido entre 1980 e 2000.

O PRELAC vigorou entre 2002 a 2017 e é considerado um marco estratégico para a OREALC/UNESCO (2004), em função da continuidade do conjunto de esforços construídos no contexto do PPE, surgindo durante a primeira reunião intergovernamental em Havana/Cuba em novembro de 2002, realizada entre os ministros da Educação e os representantes oficiais de 34 países latino-americanos e caribenhos presentes na reunião, que resultou na Declaração de Havana, que além de aprovar o projeto estabeleceu o processo de acompanhamento de suas ações, buscando expressar a vontade política entre os países participantes em apoiar o PRELAC durante os 15 anos de sua execução.

Em vistas ao contexto do Fórum Mundial de Dakar em 2000, o PRELAC, passou a constituir como uma estratégia de apoio aos planos de ação da Educação para Todos (EPT), dos países da região, enquanto agenda da UNESCO (2000-2015), que foi incumbida de desenvolver um novo Projeto Regional, visando direcionar o alcance qualitativo almejando pela ALC no campo educacional. Para Akkari (2017), esse movimento da EPT é deslocado da agenda de Jomtien (1990-2000) para os compromissos firmados em Dakar, não sendo cumpridos na íntegra até 2015, evidenciando ainda uma agenda centrada nos países do sul e com o foco na educação básica.

Nessa esteira, o PRELAC, além de reconhecer e valorizar os esforços da UNESCO na região da ALC desde o PPE e especialmente na implementação de reformas visando a melhoria da qualidade educacional,

por meio do Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), também admitiu “[...] que os resultados obtidos ainda são insuficientes e que um conjunto importante de carências ainda precisa ser enfrentado na região” (OREALC/UNESCO 2004, p. 8).

O projeto estabeleceu na ALC um horizonte de continuidades a nível regional e mundial, na medida em que, com o PPE foi possível estabelecer prioridades e objetivos comuns no campo das políticas educacionais na região, bem como no processo global da EPT desdobrados nos seis objetivos mundiais, que se tornaram obrigatórios para os países participantes em Dakar, por isso, o PRELAC pode ser considerado “[...] como suporte e em estreita articulação com esse movimento pela educação de qualidade para todos ao longo da vida” (OREALC/UNESCO 2004, p. 10).

Como uma estratégia regional de continuidade as ações do PPE, objetivou a transformação de políticas e práticas educacionais, por meio da mudança dos paradigmas educativos vigentes à época, no sentido de garantir aprendizagens de qualidade e o desenvolvimento humano para todos ao longo da vida, priorizando para a população latino-americana e caribenha, tanto o direito à educação, quanto a igualdade de oportunidades, com a plena participação de todos na aprendizagem (OREALC/UNESCO 2004).

Assim, para o alcance dos seus objetivos, o PRELAC constituiu um fórum técnico e político, com a finalidade de estimular dialogicamente a elaboração de propostas entre o poder público e a sociedade civil, por meio de processos de mobilização, articulação e cooperação internamente e entre os países latino-americanos e caribenhos, para propiciar o desdobramento dos objetivos e metas do Marco de Ação de Dakar – EPT, bem como dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio,³³ no sentido de promover inovações pedagógicas por meio das políticas, com o intuito de diminuir as desigualdades regionais, a partir de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

Para isso estabeleceu quatro princípios que buscam fundamentar as políticas e práticas educacionais na região, constituindo a originalidade do projeto: 1) Dos insumos e da estrutura às pessoas; 2) Da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; 3) Da

homogeneidade à diversidade; e 4) Da educação escolar à sociedade Educadora; que serão desenvolvidos em cinco focos estratégicos que constituem os temas centrais, que os país participantes do PRELAC, deverão desenvolver para cumprir as metas da EPT.

Compuseram os grandes temas de interesse do PRELAC, o foco nos conteúdos e práticas pedagógico-docentes; nos professores como sujeitos impulsionadores das mudanças; na cultura escolar na perspectiva das comunidades de aprendizagem e participação; na gestão escolar e na flexibilização dos sistemas de ensino; e por fim, na responsabilidade social pela educação especialmente com os seus resultados (OREALC/UNESCO 2004).

Para Lima (2020, p. 21554), “[...] a crítica principal [ao PRELAC] é devida ao modelo neoliberal, de desigualdades escolares, adotado por esse projeto”, uma vez que para esse autor “[...] ao migrarem da esfera social na contemporaneidade, [as desigualdades] são potencializadas pelos sistemas educacionais, ambientes escolares e, via de regra, pelas políticas destinadas à educação”, reafirmando o modelo hegemônico de educação propagado pelo discurso de EPT e de aprendizagem ao longo da vida, presente nos documentos produzidos e que fundamentam essa agenda da UNESCO para a educação a nível global e regional, a partir do PRELAC.

Os focos do PRELAC, portanto, demonstram o desdobramento do contexto sócio-histórico e político-econômico vivenciado do mundo, sobretudo, na região da ALC, pós-reformas administrativas e consolidação da racionalidade neoliberal e o a adoção da Nova Gestão Pública, como pilar importante para mudanças pela lógica do capital.

Referências

- AKKARI, A. (2017). “A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?” *Revista Diálogo Educacional*, vol. 17, nº 53. Curitiba: Diálogo Internacional.
- LIMA, R. D’O. (2020). “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais em Contexto Neoliberal.” *Revista Brazilian Journal of Development*, vol. 6, nº 4, Curitiba.

OREALC, Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe/UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2004). *Revista PRELAC: uma trajetória para a educação para todos, panorama socioeducacional – cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe*, ano 1, vol. 0. Santiago/CL: PRELAC.

PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA: ORIGEM E PRESSUPOSTOS

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Na atualidade as sociedades globais são caracterizadas pela crescente influência de instâncias de regulação supranacional e transnacional nas políticas educativas, como forma de consolidar o pensamento hegemônico. As Agendas Globais para a educação apontam a internacionalização como caminho para inserção dos países no mundo globalizado. Nesse cenário, a Comunidade Europeia, buscando a sua inserção nesse processo e, vislumbrando o rentável comércio que poderia advir dos serviços educacionais, empreendeu uma iniciativa pioneira no sentido de criar um espaço educacional comum e revitalizar a educação superior denominado “Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)”.

O EEES apresentava um novo quadro regulatório contemplando três eixos básicos: a) garantia da qualidade; b) sistemas de avaliação e de acreditação e c) reconhecimento das qualificações acadêmicas. Pensado para ser um espaço aberto que permitisse aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado beneficiar-se de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade. As bases essenciais em que este espaço se assenta são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência (graus legíveis e comparáveis organizados numa estrutura de três ciclos) e a cooperação europeia na garantia da qualidade.

Na busca de construir esse espaço comum, França, Alemanha, Reino Unido e Itália assinaram a Declaração de Sorbonne (1998) se comprometendo a buscar caminhos para a consecução desse objetivo. Um ano mais tarde em uma reunião na cidade de Bolonha (Itália) se aprova a Declaração de Bolonha (19 de julho de 1999) que dá nome ao processo de reforma do sistema educativo na Europa. Essa reforma tinha como objetivos, medidas que visavam à contribuição da educação para a mudança do cenário econômico privilegiando as exigências do capital e centrada na internacionalização de programas de estudos, currículos, mobilidade estudantil e trajetórias de carreira da pesquisa. Além disso, ela foi

concebida também para garantir a promoção das qualificações, no que diz respeito ao mercado de trabalho. Através da Declaração de Bolonha 29 países manifestaram a disposição de comprometer-se a aumentar a competitividade do Espaço Europeu de Educação Superior.

A Declaração de Bolonha, de 19 de julho de 1999, sinteticamente, tinha inicialmente, seis objetivos e uma consecução prevista até 2010: (i) Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de Ensino Superior; (ii) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; (iii) Estabelecimento de um sistema de créditos – como por exemplo, no sistema ECTS (European Credit Transfer System, como se sabe já desenvolvido no quadro do Programa Erasmus/Sócrates) – como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes; (iv) Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, aos estudantes, aos professores aos investigadores e pessoal administrativo; (v) Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vistas a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; (vi) Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior (Declaração de Bolonha, 1999).

Uma das formas de materialização do processo de Bolonha foi a criação do Projeto Tuning,³⁴ desenvolvido com mais de 135 (cento e trinta e cinco) universidades europeias. O Projeto propunha-se a elaborar currículos baseados em competências e a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina de cada curso universitário. O projeto Tuning até 2004 havia sido uma experiência exclusiva da Europa, no entanto, durante a reunião de apresentação dos resultados do Projeto Tuning junto à comunidade europeia, na IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) na Cidade de Córdoba (2002) os representantes da América Latina que estavam presentes no encontro, após a apresentação dos resultados da primeira fase do projeto europeu, começaram a refletir sobre a possibilidade de criação de um projeto similar para América Latina.

É por meio desse encadeamento que o Projeto Tuning tem se estendido além do continente europeu para a América Latina sendo nomeado de Projeto Alfa Tuning América Latina.²³⁵ Pode-se dizer que essa é uma ideia intercontinental apoiada por acadêmicos europeus e latino-americanos que se uniram para buscar consensos entre suas ideias de desenvolvimento para a educação, consolidando assim as estratégias de internacionalização das políticas educacionais. O projeto Alfa Tuning – América Latina surge em um contexto de intensa reflexão acerca da educação superior tanto no nível regional como internacional, tendo como meta identificar e intercambiar informação e melhorar a colaboração entre as instituições de educação superior para o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência. É um projeto independente, impulsionado e coordenado por Universidades de distintos países, tanto latino-americanos como europeus.

O projeto Alfa Tuning América Latina envolveu 19 países latino-americanos, representados por acadêmicos de 190 universidades em 12 áreas do conhecimento. O objetivo foi afinar as estruturas educativas da América Latina principalmente no que se refere à provisão de títulos, dos conhecimentos e habilidades; identificar níveis de compreensão dos egressos; identificar e intercambiar informações sobre competências; melhorar a colaboração entre as instituições de educação superior para o aprimoramento da qualidade, efetividade e transparência. De acordo com Leite e Genro (2012) o Tuning América Latina estuda como tornar os currículos latino-americanos assemelhados aos europeus – de modo a favorecer, teoricamente, o intercâmbio e a mobilidade discente e a formação profissional.

O Projeto apresenta como objetivo principal cooperar com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina, a partir da convergência curricular. Essa é questionada por Eiró e Catani (2011), pois os autores evidenciam que existem barreiras a serem ultrapassadas na constituição desse espaço, já que a América Latina não possui um sistema de créditos, e por isso há dificuldades para validação de disciplinas entre as instituições de ensino superior, assim como de títulos entre os países que compõem o bloco. O Projeto tem entre seus objetivos principais: contribuir para o desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis de forma articulada em toda América Latina; e impulsionar,

em escala latino-americana, um importante nível de convergência da educação superior inicialmente em quatro áreas temáticas (Administração de Empresas, Ciências da Educação, História e Matemáticas) por meio das definições comuns, produto de resultados profissionais e de aprendizado.

O Projeto Alfa Tuning na América Latina reforça a tendência da internacionalização da educação superior no mundo globalizado. É uma proposta intercontinental que se apoia em diretrizes europeias tornando mais evidente o seu caráter de política supranacional que tem dominado as diretrizes da política educacional na atualidade. Destaca-se o seu caráter político reformista na formação acadêmica, que ao procurar estabelecer um espaço comum no continente tem contribuído para uma formação instrumental voltada para o desenvolvimento de competências adequadas às demandas da economia mundial. É uma formação que contempla, via currículos, as competências necessárias aos processos de globalização dos mercados, atestando sua tendência de ser categorizada como serviço em detrimento de uma educação considerada como um bem público, resguardada pela soberania estatal do estado-nação.

Referências

ANTUNES, Fátima (2008). *A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.

CATANI, Afrânio Mendes e GILIOLI, Renato de Sousa Porto (2011). “O processo de Bolonha na produção acadêmica brasileira: incursões preliminares”. *in*: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). *Reforma Universitária e a Construção do Espaço Europeu de Educação Superior*. Campinas - SP: Mercado de Letras, p. 207-224.

DECLARAÇÃO DE SORBONNE (1998). Disponível em: <http://www.utl.pt/docs/DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBolonha1.pdf>. Acesso em: 20/09/2022.

- EIRÓ, M. I. e CATANI, A (2011). “Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências.” *Cadernos PROLAM/USP*, vol. 1, pp. 105-125.
- FERREIRA, Kleyton Carlos (2014). *Projeto Tuning América Latina em universidades brasileiras: uma análise da afinação educacional superior ao modelo europeu*. Dissertação de Mestrado em Educação. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados.
- LEITE, D. e GENRO, M. E. H (2012). “Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?” *Revista Avaliação*, vol. 17, nº 3, nov. Sorocaba.
- PERES, Ellen M (2006). *Projeto Alfa Tuning - América Latina*. Relatório. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:
http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/doc_areas_tematicas/enfermeria/Relatorio-projeto_Alfa_Tuning_Am%EA9rica_Latina-31.03.06-vs_c.pdf.
- RUEDA, Juracy Leite (2017). *O Projeto Alfa Tuning América Latina: proposta, discussões e implementação*. Dissertação de Mestrado em Educação. Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos.

PROMEDLAC – PROJETO MAIOR NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Alda Maria Duarte Araújo Castro

O Projeto Maior no Domínio da Educação Na América Latina e Caribe – PROMEDLAC deve ser compreendido no âmbito mais geral do Projeto Principal de Educação (PPE) criado pela iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1980 com a duração de 20 anos. O PPE foi aprovado, na 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco realizada na cidade do México (1980). Tinha como objetivos a) ofertar a escolarização básica às crianças em idade escolar e oferecer uma educação mínima de 8 a 10 anos de duração; b) superar o analfabetismo, desenvolver e ampliar os serviços educativos para jovens e adultos com baixa escolaridade ou sem escolaridade; c) melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos e o ensino em geral através das reformas necessárias. Cooperaram com a realização da 21ª reunião, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) (Cabral Neto; Rodriguez, 2007).

O PPE foi uma ação de dimensão continental, construída a partir de consensos entre os países da América Latina. A necessidade de acompanhamento e monitoramento do PPE ao longo de 20 anos resultou na criação de Comitê Regional Intergovernamental, que segundo os Boletins informativos da Unesco podem ser reconhecidos pelo acrônimo de “PROMEDLAC” que em francês significa *Projet Majeur dans Le domaine de l'éducation en Amérique Latine et les Caraïbes*. As Declarações aprovadas a cada dois anos, forneceram as bases para o delineamento de um projeto educacional com características comuns para todo o continente latino-americano. Dentre as principais recomendações, destacam-se a defesa de novos modelos de gestão, a descentralização dos sistemas educacionais, a flexibilização curricular, as políticas compensatórias, os programas focalizados e o financiamento da educação.

O Comitê Regional Intergovernamental realizou sete reuniões. O Promedlac I (México 1984); Promedlac II (Bogotá 1987); Promedlac III

(Guatemala, 1989); Promedlac IV (Quito 1991); Promedlac V (Santiago 1993); Promedlac VI (Kingston 1996) Promedlac VII (Cochabamba 2001).

O Promedlac I (México, 1984) preocupou-se em elaborar estratégias para reduzir a reprovação nos anos iniciais de ensino, a evasão e o abandono escolar; traçar as ações educativas especiais para o campo e para as áreas urbano-marginais; incentivar ações não formais em áreas de concentração de pobreza; e em estabelecer as condições para a melhoria da educação como: reestruturação dos currículos, mudanças na formação e no aperfeiçoamento de professores, materiais e instrumentos didáticos, melhoria nos procedimentos de gestão e avaliação.

O Promedlac II (Bogotá 1987) reiterou a centralidade do fracasso escolar na região e houve o reconhecimento de que para se atingir os três objetivos previstos no PPP algumas condições se tornavam necessárias como os investimentos que passaram a se constituir em requisitos básicos, no entanto, ao invés dessa orientação contemplar o aumento dos recursos em educação orientaram para uma maior eficiência e eficácia dos recursos existentes.

No Promedlac III (Guatemala 1989) foram avaliadas as ações realizadas pelos países da América Latina na busca de atingir os objetivos do PPE. Foram discutidos os fatores geradores do fracasso escolar e apresentado várias experiências exitosas na redução dos índices de repetência e evasão. Dias (2019) discutindo as determinações do Promedlac III apresenta três tensionamentos que continuavam envolvendo o fracasso escolar, entre eles “a análise enviesada pelo acento dado ao desperdício dos poucos recursos disponíveis; a ineficiência de um sistema que não capacita para o mercado de trabalho; e por último a inquietação com o próprio processo de ensino aprendizagem.

Na reunião de Quito (1991) Promedlac IV, o balanço das ações realizadas mostrou importantes ganhos em relação à expansão dos sistemas educacionais na região na última década, mas, reconheceu também o esgotado dos sistemas em harmonizar quantidade com qualidade. Nesse sentido é assinala a necessidade de impulsionar o processo de descentralização, regionalização e desconcentração dos sistemas educacionais; de implementar mecanismos mais ágeis de avaliação de resultados; de realizar programas eficazes de compensação educativa; de

viabilizar programas de caráter emergencial; de desenhar sistemas de informação e investigação para respaldar o processo de tomada de decisão, objetivando aumentar a capacidade gerencial dos sistemas. Essa reunião consolidava as iniciativas neoliberais para o campo educacional. Assim, o Promedlac IV propunha melhorar a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos, desenvolvendo a capacidade de otimizar o uso dos recursos e já indicava a necessidade de reformar o estado em países da região.

No ano de 1993, ocorreu uma nova reunião do Comitê Regional Intergovernamental, em Santiago (Promedlac V). A avaliação realizada nessa reunião pelos Ministros da Educação e Chefes de Estado da América Latina indicava que o avanço em matéria de qualidade da educação, na Região, tem sido muito lento. A partir desse diagnóstico, reafirmaram as teses formuladas na Declaração de Quito (1991) e defenderam a ideia de que, para se enfrentar as atuais exigências de melhoria da qualidade do ensino, se tornaria necessário realizar uma transformação profunda dos enfoques de gestão educativa tradicional para permitir uma efetiva articulação da educação com as demandas políticas, econômicas, sociais e culturais dos povos da região. A Declaração de Santiago (1993) defende, portanto, a modernização da administração dos sistemas de gestão educacional fundada na ótica empresarial que pressupõe a crença na capacidade reguladora do mercado, na concorrência, na competitividade e na meritocracia.

O Promedlac VI, realizado em Kingston na Jamaica, em 1996, consolidou em sua Declaração a consolidação do modelo de gestão gerencial. Foi firmado o entendimento segundo o qual a educação deveria ser tratada como política de Estado e não como política de governo para que se possa assegurar a continuidade das políticas públicas. Para concretizar tal pretensão, era necessário mobilizar a opinião pública no sentido de considerar a educação uma prioridade e criar mecanismos para garantir uma participação mais eficaz da sociedade civil, incluindo a classe política, os empresários, os sindicatos, as organizações familiares e outros atores sociais. Reafirma-se a melhoria da capacidade de gestão com vistas a

permitir maior protagonismo da comunidade educativa local e um papel mais estratégico à administração central.

Em 2001, foi realizada na Bolívia, o Promedlac VII (Cochabamba), nessa reunião os ministros da educação reconheceram que as ações desenvolvidas no âmbito do PPE representaram o mais importante esforço dos países para fazer da educação uma prioridade nas suas agendas de desenvolvimento. A Declaração enfatizava a necessidade de profissionalizar a gestão educacional em todos os níveis e ressaltava a sua importância na melhoria da qualidade da educação. Evidencia-se na Declaração de Cochabamba o reconhecimento da necessidade de se construir políticas intersetoriais para a resolução dos problemas educacionais. O entendimento é o de que sem o apoio de políticas que envolvessem vários órgãos de atendimento à criança e à família, não será possível alcançar metas educativas relativas à equidade. A participação da comunidade poderia contribuir para a melhoria da qualidade da educação se contasse com uma gestão mais aberta, participativa e responsável pelos resultados alcançados (Unesco 2001).

Em 2002, após 20 anos de atuação do PPE na América Latina, em reunião realizada em Havana-Cuba, o referido projeto é redimensionado e transformado no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC). Esse novo projeto, com a duração de 15 anos, foi elaborado pela UNESCO, por solicitação dos países da região. O projeto propõe estimular mudanças significativas nas políticas públicas para efetivar a proposta de educação para todos e atender, assim, às demandas de desenvolvimento humano da região para o século XXI.

Referências

CABRAL NETO, Antônio e RODRIGUEZ, Jorge ((2007). “Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados”,

in: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna e QUEIROZ, Maria Aparecida de (orgs.) ***Pontos e contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais***. Brasília: Liber Livros.

DIAS, Fabrícia Pereira de Oliveira (2019). ***O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças***. Tese de Doutorado em Educação. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10962/1/tese_13070_.

UNESCO – ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (2001). ***Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe***. Chile: UNESCO. Disponível em: [https:// unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org). Acesso em: mar/2021.

UNESCO (1998). “La Unesco y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe”, *in*: ***Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*** (Chile). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín 45, Santiago, pp. 5-18, abr.

UNESCO (1991). “Oficina Regional de Educação para América Latina y el Caribe.” ***Declaración de Quito***. Quito: Unesco, 139. Disponível em: [https:// unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org). Acesso em: agosto/2022.

UNESCO (1993). “Oficina Regional de Educação para América Latina y el Caribe.” ***Declaración de Santiago***. Santiago: Unesco. Disponível em: [https:// unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org). Acesso em: mar/2022.

UNESCO (1996). “Oficina Regional de Educação para América Latina y el Caribe.” ***Recomendación de Kingston***. Kingston: Unesco. Disponível em: [https:// unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org). Acesso em: mar/2022.

UNESCO (2001). “Oficina Regional de Educação para América Latina y el Caribe.” ***Declaración de Cochabamba***. Cochabamba: Unesco. Disponível em: [https:// unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org). Acesso em: mar/2022.

TALIS – PESQUISA INTERNACIONAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria da Conceição dos Santos Costa

Eduarda de Assunção Pacheco

A Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem, *Teaching and Learning International Survey*, conhecida como TALIS (sigla em inglês), consiste na primeira enquete internacional, que tem como foco o ambiente de ensino e aprendizagem nas instituições escolares, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (OCDE 2009). A pesquisa visa avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem através da percepção de professores/as e diretores/as sobre: suporte escolar para eficácia do ensino, desenvolvimento dos/as professores/as na profissão, efetividade do ensino, atratividade da carreira docente e a permanência de professores/as na carreira (ICFES 2017; Brasil 2018; OCDE 2019).

A primeira edição da TALIS, em 2008, abarcou a participação de 30 países; a segunda edição, em 2013, abrangeu 34 países; e a terceira edição, em 2018, com cerca de 48 países (incluindo o Brasil). Para a OCDE (2019), outra intencionalidade da TALIS é ajudar os/as professores/as, diretores/as e demais atores da educação a refletir sobre as práticas pedagógicas e buscar meios para torná-las eficazes (OCDE 2019).

A TALIS pauta-se no desenvolvimento de políticas de formação de docentes com a finalidade de estabelecer uma “maior qualidade para a formação”. Isso deve-se à questão de que a pesquisa versa sobre as informações do ambiente de trabalho, ou seja, das escolas, das turmas que os/as docentes lecionam; subsidia uma fonte de informações e orientações para o debate público acerca das políticas de educação, a tomada de decisão em vários níveis dos sistemas educacionais participantes e indica os pontos sensíveis da gestão escolar, que merecem aprofundamento de atenção dos envolvidos (ICFES 2017).

As temáticas privilegiadas da TALIS, nas edições de 2008 e 2013, foram a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes; a avaliação e *feedback* recebido dos docentes; o ambiente/clima e a direção nas escolas;

os princípios e práticas pedagógicas dos/as professores/as. Na edição de 2018, a centralidade foi a formação inicial dos/as professores/as, com destaque ao profissionalismo – as práticas pedagógicas e o ambiente em que os/as professores/as atuam e suas influências nestas práticas e na aprendizagem dos/as alunos/as (OCDE 2016, 2019; Maués e Costa 2020).

Em relação aos resultados, a OCDE entende que a melhoria da educação é ponto-chave para o desenvolvimento econômico das nações. É nessa perspectiva que “[...] o Brasil tem desenvolvido políticas educacionais que se aproximam da lógica de atração, desenvolvimento e retenção de professores eficazes [...]” recomendada pela OCDE (Ferreira 2012, p. 11).

No Brasil, a TALIS é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados da pesquisa foram recolhidos através da aplicação dos questionários *on-line* por meio de articulação do instituto com as Secretarias de Estado da Educação e a amostra brasileira foi definida com base no Censo Escolar e abrangeu escolas com turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (Brasil 2018).

As concepções e análises sobre a TALIS tratadas nos estudos, em sua maioria, versam sobre uma dinâmica em que envolve uma abordagem das atividades da OCDE na estruturação, medição e criação de um perfil de professor/a pautado na qualidade (Trojan e Landini 2013; Trojan e Sipraki 2013; Sorensen e Robertson 2020). Maués e Costa (2020, p. 118) destacam que a pesquisa é [...] mais uma ferramenta utilizada por um organismo internacional, feita pela OCDE, para “formatar” os professores de acordo com o modelo demandado pelos empresários, que possam contribuir efetivamente para a lógica do capital”. Sorensen e Robertson (2020, p. 44), afirmam que o programa atua como “[...] uma ferramenta de construção política, processo e governança global [...]” visando constituir um novo perfil de professor – o professor de qualidade, que realoca os determinantes de governabilidade para a escala global e mercadoriza uma versão reduzida em relação à qualidade de ser professor/a.

É neste contexto hegemônico, no qual se expressa no campo da formação de professores/as, o desempenho do/a professor/a como “excelente e eficaz” para alcançar uma educação de qualidade, sob a lógica da pedagogia das competências, com a centralidade do construtivismo – sob

o viés do aprender a aprender, que esvazia, rebaixa precariza a formação da classe trabalhadora, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Base Nacional Comum da Formação (BNC – Formação) no Brasil.

Em uma perspectiva contra hegemônica sobre a TALIS e a lógica do capital que a mesma representa é importante: reafirmar a defesa radical da educação pública, gratuita e socialmente referenciada, financiada com recursos públicos do Estado; condições e jornada de trabalho dignas para a classe dos docentes; constituição de uma práxis educativa inclusiva com pessoas com diversas comunidades, fortalecendo os princípios democráticos e emancipatórios para o acesso de todos aos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história das áreas de conhecimentos; e que estes princípios estejam fortalecidos nas lutas históricas dos sindicatos/movimentos sociais e entidades científicas que travam batalhas em defesa da educação pública, pois discutir TALIS e educação é discutir projeto de educação em uma sociedade de classes.

Referência

- BRASIL (2018). ***Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem (TALIS)***. Brasília: Ministério da Educação.
- FERREIRA, D. L. (2012). “A relação entre a OCDE e a política de formação docente brasileira.” ***Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação***, vol. 2
- ICFES (2017). ***Marco de referencia preliminar estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje - TALIS 2018***. Bogotá: ICFES.
- MAUÉS, O. C. e COSTA, M. C. S. (2020). “A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão.” ***Práxis Educacional***, vol. 16, nº 41, pp. 99-124.
- OCDE (2009). ***Anual Report***. OCDE: Paris.
- OCDE (2006) ***Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes***. Moderna: OCDE.
- SORENSEN, T. e ROBERTSON, S. L. (2020). “O Programa da OCDE Talis: enquadrando, medindo e vendendo professores de qualidade.” ***Currículo sem Fronteiras***, vol. 20, nº 1, pp. 43-61.

- TROJAN, R. M. e LANDINI, S. R. (2013). “Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha: considerações a partir da pesquisa TALIS (OECD-2009).” *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, nº 36, Campo Grande, pp. 143-160, jul/dez.
- TROJAN, R. M. e SIPRAKI, R. (2013). “O que dizem os professores sobre suas condições de trabalho no Brasil, na Espanha e no México: um estudo comparado a partir da pesquisa Talis (OCDE-2009).” *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, vol. 19, nº 38, Santa Maria.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

Robson dos Santos Bastos

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é um organismo internacional, com sede em Paris, criada pela Organização da Nações Unidas (ONU) em novembro de 1946, logo após o fim da segunda guerra mundial. A ideia sobre sua criação surgiu durante a Conferência da ONU realizada em novembro de 1945, em Londres/Inglaterra, e atualmente conta com 195 países-membros e 9 associados, distribuídos em cinco continentes, sendo o Brasil membro associado desde sua criação.

A Unesco tem como objetivo principal garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, além de acompanhar o desenvolvimento mundial e auxiliar os países membros na solução de problemas relacionados às áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e da Comunicação e Informação (UNESCO 2015). Sua criação foi baseada no artigo 57 da Carta da Nações Unidas ou Carta de São Francisco, documento este que representa uma série de compromissos firmados por 55 países, após o encerramento da Conferência das Nações Unidas, em 26 de julho de 1945. Carta esta que ficou definida a criação da ONU em substituição à Liga das Nações.

Desde então, este organismo tem desenvolvido ações estratégicas para a disseminação de um conhecimento globalizado, por meio de ações internacionais, envolvendo os países-membros, cumprido assim um papel importante como agência organizadora intelectual da ONU. Contudo, desde sua fundação até o início da década 1990, a Unesco teve muitas dificuldades para desenvolver, de forma ampla, o que havia sido proposto na Carta das Nações, em especial a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional (ONU 1945), só a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) que suas ações voltadas a essas temáticas passam ser amplamente disseminadas pelo mundo.

Concernente à abrangência global da Unesco sobre temas centrais relacionados a recursos naturais, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, avanços científicos e tecnológicos, equidade, inclusão e educação de qualidade para todos, esse organismo internacional desenvolve ações por meio de setores estratégicos que contemplam suas áreas de atuação (Ciências Naturais, Humanas e Sociais; Cultura; Informação e Comunicação; e Educação).

O Setor das Ciências Naturais engloba ações relacionadas à garantia de recursos hídricos, defesa e preservação dos ecossistemas, ciências oceânicas, zonas costeiras, geociência e biodiversidade. Nesse setor a Unesco possui programas específicos voltados à preservação dos recursos naturais e à promoção do desenvolvimento sustentável.

No que se refere às Ciências Humanas e Sociais, a Unesco evidencia que a preocupação com a ética e os direitos humanos estão no cerne de suas ações, nesse sentido desenvolve diretrizes e normativas para orientar as condutas no campo da bioética. Sua atuação, nesse setor, situa-se na defesa dos direitos humanos e na dimensão da ética na relação entre o progresso científico e as transformações sociais no contexto da globalização.

No âmbito da Cultura, a Unesco empreende esforços para a proteção e preservação do patrimônio cultural material e imaterial da humanidade. Atua também em defesa da diversidade cultural e do diálogo entre as culturas e civilizações.

No Setor da Comunicação e Informação, promove ações voltadas ao desenvolvimento e acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como aspecto central à participação ativa dos indivíduos na Sociedade de Conhecimento. Define como princípios dessa sociedade a liberdade de expressão, o acesso universal e equitativo à informação, ao conhecimento e à educação.

O Setor de Educação da Unesco, em relação aos demais setores supracitados, configura-se como o maior setor da organização. Estruturado em uma rede global de 53 Escritórios de Campo, 08 Institutos, 15 Centros, mais de 11.500 Escolas Associadas da Unesco situadas em 182 países e Cátedras em mais 830 instituições em 110 países (UNESCO 2022, n.p.). Além desses segmentos próprios, a Unesco estabelece parcerias e diálogos com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização Internacional para o Trabalho (OIT), com Organizações não Governamentais (ONGs), setor privado e fundações filantrópicas. Por meio dos diferentes segmentos do Setor da Educação e das parcerias, a Unesco vem coordenando, especialmente desde a década de 1990, uma agenda global para a educação.

Nesse sentido, a Unesco, como órgão específico da ONU no campo da educação, coordenou eventos globais sobre a educação como Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990 e os Fóruns Mundiais de Educação (FME), em Dakar, no ano de 2000 e Incheon/Coreia do Sul, em 2015. Atualmente a Unesco coordena e monitora o desenvolvimento da Agenda Educação 2030, definida no FME em Incheon, a qual estabelece a educação de qualidade para todos pautada nos princípios de inclusão e equidade.

Esta agenda pautada na Educação de Qualidade refere-se ao quarto Objetivo Desenvolvimento Sustentável – ODS estabelecidos pela ONU em 2015, tem como finalidade contribuir com os países-membros e associados com diretrizes no campo da política, da legislação, do financiamento, do currículo, do planejamento e da gestão educacional, para a garantia da educação de qualidade para todos, tendo como referência o desenvolvimento da chamada Educação para a Cidadania Global (ECG), proposta pela Unesco por meio da Iniciativa Global de Educação em Primeiro Lugar (GEFI). Com isso, a Unesco tem desenvolvido ações e produzido documentos no sentido de promover o desenvolvimento da dita Cidadania Global no mundo, estimulando gestores de políticas, professores, representantes de ONGs, alunos e intelectuais ligados à educação no sentido de legitimar o que se tem proposto nos últimos anos sobre o que tange a esse modelo de cidadania, pautado no mundo globalizado. Tudo isso, tendo como prerrogativa a ideia de que esse novo modelo de educação de qualidade, inclusiva e equitativa deve conduzir os países rumo à sociedade moderna.

Referências

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1945). *Carta das Nações Unidas*, 1945.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2015). *De ideias a ações: 70 anos da UNESCO*. Santos: Brasileira de Arte e Cultura; Paris: UNESCO.

UNESCO– ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2007). *UNESCO: o que é? o que faz?* Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147330_por. Acesso em: 23/02/2020.

UNESCO– ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2022). *Setor de Educação da Unesco. A ação da Unesco na Educação*. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education/about-us>. Acesso em: 20/02/2022.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

Andréa Cristina Cunha Matos

Criado em 11 de dezembro de 1946 como Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund*) para atender as necessidades das crianças na Europa, Oriente Médio e China, no período pós-guerra, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi estabelecido por decisão unânime da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e tornou-se seu órgão permanente em 1953, tendo como missão dar resposta às necessidades emergenciais das crianças e mulheres em diversos países do mundo, sobretudo naqueles que enfrentam a ausência de políticas voltadas à infância e adolescência. “O UNICEF trabalha com as Nações Unidas e suas agências para garantir que as crianças estejam na agenda global. [...] estabelece um equilíbrio entre pesquisa completa e soluções práticas para crianças” (UNICEF 2022a).

No período de 1946 até 1950, suas ações voltaram-se sobretudo às campanhas de vacinação, distribuição de alimentos e roupas em países da Ásia, Europa e norte da África, e de 1951 até 1955 os programas desenvolvidos pelo UNICEF passaram a ser implantados também na América Latina, sobretudo nas áreas rurais. De 1956 a 1960 “foi efetiva uma política de incentivo aos Serviços Sociais com ênfase no bem-estar da criança e da família. a partir de 1961, a Assistência do UNICEF passou a se relacionar diretamente com as prioridades dos países auxiliados” (Kramer 1995, p. 76). Com sede em Nova Iorque (Estados Unidos), o UNICEF possui sete escritórios regionais e várias formas de atuação, “desde ajuda de curto prazo durante conflitos armados, desastres naturais e crises humanitárias até programas de sobrevivência e desenvolvimento de longo prazo” (UNICEF 2022b), além de diversificar também a ênfase de suas ações, de acordo com cada período histórico, conforme podemos observar em seus relatórios, alcançando 191 países e territórios. Possui como dirigente um Conselho Executivo formado por 36 Estados Membros os quais representam cinco grupos regionais nas Nações Unidas (África, Ásia,

Europa Oriental, América Latina e Caribe, e Europa Ocidental e Outros) eleito para um mandato de três anos que funciona com o objetivo de “fornecer apoio intergovernamental e supervisão à organização, de acordo com a orientação política geral da Assembleia Geral das Nações Unidas e do Conselho Econômico e Social” (UNICEF 2022a). No Brasil, o UNICEF iniciou sua atuação no ano de 1950, participando de campanhas de imunização e aleitamento materno, bem como contribuindo na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de ações para o acesso à educação e no enfrentamento ao trabalho infantil.

De acordo com Kramer (1995), a presença do Fundo no Brasil nas duas primeiras décadas desde seu surgimento pode ser notada em três momentos: 1) Na atuação do Departamento Nacional da Criança e o desenvolvimento de projetos-piloto voltados aos pré-escolares; 2) por meio da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), por ocasião da publicação de relatório em 1965 sobre “A infância e a juventude no Desenvolvimento Nacional” no qual se expressa mais a política da Fundação do que aquela acumulada pela conferência do UNICEF e; 3) no financiamento a projetos comunitários, estabelecidos através de convênios no Rio de Janeiro com o objetivo de melhorar e estabelecer serviços básicos, ainda que tal política estivesse em processo inicial de implementação. Somados à análise do volume de recursos destinados a programas no Brasil, estes dados destacam a importância de se observar a aparente neutralidade do UNICEF diante dos vínculos que estabelecem com os países auxiliados, bem como dos respectivos projetos subvencionados. Voltando suas ações sobretudo às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e vítimas de formas extremas de violência, o UNICEF possui no Brasil um escritório nacional sediado em Brasília e mais oito zonais localizados nas seguintes capitais: Belém, Fortaleza, Manaus, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luís e São Paulo, além de um escritório temporário na cidade de Boa Vista. Conta como parceiros, empresas e fundações corporativas em todo o mundo, estando entre seus parceiros estratégicos no Brasil: 3M, Accenture, ADM, B3, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), BRK Ambiental, Grupo Equatorial Energia, Instituto BRF, Instituto Claro, Itaú Social, Ministério Público do Trabalho (MTP), Pfizer, Porticus

América Latina, Roche, Takeda, Unilever, Youtube, Grupo Profarma e Instituto Profarma (UNICEF 2022c).

Referências

KRAMER, Sonia (1995). *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2022a). *Sobre o UNICEF*. Disponível em: <https://www.unicef.org/about-unicef>. Acesso em: 10/11/2022.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2022b). *Sobre o UNICEF*, Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 10/11/2022.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (2022c). *Nossos Parceiros*. Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/nossos-parceiros>. Acesso em: 10/11/2022.

NOTAS EIXO 2

- 1 A sigla PISA, do inglês Programme for International Student Assessment, é um programa da OCDE que visa a formação de uma rede internacional de avaliação de aprendizado e desempenho de estudantes.
- 2 O Estoicismo é um movimento filosófico que preza a fidelidade ao conhecimento, desprezando todos os tipos de sentimentos externos, como a paixão, a luxúria e as demais emoções (Ullmann 1996).
- 3 De acordo com a padronização *da International Standard Classification of Education* (Isced), a educação básica compreende a educação primária (primeiro estágio da educação básica) e o primeiro nível da educação secundária (segundo estágio). E também cobre uma ampla variedade de atividades não formais e informais públicas e privadas, com a intenção de alcançar as necessidades básicas de aprendizagem de pessoas de todas as idades. No Brasil, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até 5 anos), o ensino fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos) (Unesco 2022). Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 12/03/2022.
- 4 Documento publicado pela UNESCO no ano de 2013 - *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.
- 5 A Agenda Educação 2030 foi estabelecida no Fórum Mundial de Educação (FME), realizado em Incheon/Coreia do Sul, no ano de 2015, sob a coordenação da Unesco (UNESCO 2016).
- 6 Em inglês: Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century
- 7 O Brasil participa desse organismo desde 1994 e tornou-se um país parceiro-chave a partir de 2007. Dessa forma, pode participar dos órgãos que a constituem e das reuniões, além de poder aderir aos instrumentos legais da OCDE.
82. Centro para a Pesquisa e a Inovação no Ensino.
93. Programa Internacional pelo acompanhamento das aquisições dos estudantes
104. O papel crucial dos professores Atrair, Formar e Reter os professores de qualidade.
115. Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem.
126. No Brasil recebeu o nome de Panorama da Educação.
137. Programa para avaliação internacional das competências dos adultos.
148. Na Lupa.
159. Cúpula internacional sobre a profissão docente.
- 16 Optou-se nesse verbete por usar a tradução em língua portuguesa do nome *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*.
- 17 Oriunda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conhecidos como Objetivos Globais, que compõe a agenda 2030 da ONU, construída em 2015. Inspirada no ODS 4, a UNESCO coordena neste mesmo ano o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do

Sul, responsável por articular e elaborar uma agenda global da educação alinhada como uma ação integrada aos ODS, formando “[...] um apelo universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem da paz e da prosperidade” (PNUD/ONU 2022, s/n), sob o prisma da globalização neoliberal e da formação de capital humano para a manutenção, expansão e consolidação do capital, a partir do modo de produção capitalista vigente (Maués; Camargo, 2022).

- [183.](#) Na *home page* da UNESCO se referencia o seu papel de *think tank* em relação a ONU (UNESCO 2022).
- [194.](#) Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990) reconfigurou o PPE; a Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar (2000) desdobrou-se nas ações do PRELAC; e o Fórum Mundial de Educação de Incheon que em 2015 influenciou as ações finais do PRELAC e do PERDLAC. Os eventos de 1990 e 2000 influenciaram ainda as ações do PREAL.
- [20](#) Especificamente, deve estar, no momento da avaliação, na faixa etária compreendida entre 15 anos e 3 meses até 16 anos e 2 meses, e ter o mínimo de 6 anos de escolaridade formal completo (OECD, 2022).
- [212.](#) Em decorrência da pandemia de Covid-19, os países membros, os parceiros chaves e signatários ao Pisa decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022, e o Pisa 2024 para 2025.
- [22](#) Essa iniciativa é oriunda do compromisso mundial da UNESCO com a Educação Para Todos (EPT), pactuado durante a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 (Jomtien/Tailândia), sendo repactuado dez anos depois em Dakar/Senegal, por meio do Fórum Mundial de Educação.
- [232.](#) Participaram desta etapa os países da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago.
- [243.](#) Esses documentos publicados pelo OREALC/UNESCO podem ser acessados na íntegra em <https://unesdoc.unesco.org>.
- [254](#) Tratam-se das publicações: *Estado del Arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y El Caribe; Las Carreras Docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional* e *Tic's al servicio de la calidad educativa*. Disponíveis em: <https://unesdoc.unesco.org>.
- [26](#) Tal conferência foi realizada pela UNESCO e teve a participação ativa da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e da Organização dos Estados Americanos (OEA).
- [272.](#) Conforme apresentado nos documentos da OREALC/UNESCO, este Comitê Intergovernamental é reconhecido pelo acrônimo “*Promedlac*” sigla em francês que traduzida para a língua portuguesa, pode ser compreendido como Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Registram-se as reuniões do *Promedlac* I (México 1984); *Promedlac* II (Bogotá 1987); *Promedlac* III (Guatemala 1989); *Promedlac* IV (Quito 1991); *Promedlac* V (Santiago 1993); *Promedlac* VI (Kingston 1996) e *Promedlac* VII (Cochabamba 2001).

- [283](#). Criado como uma ação de desdobramento do PPE, em 1996, o PREAL estendeu-se a 2015, sendo incorporado no Brasil após a Reforma Administrativa do Estado da década de 1990, em 2002.
- [29](#) O IAD se apresenta como um *think tank* de análise de políticas agrupando ‘líderes’ de organizações públicas e privadas das Américas, com o intuito de debater, conceber, monitorar e assessorar políticas de governo em toda a extensão do continente (Pinto 2019).
- [30](#) O CINDE é um centro de pesquisa e desenvolvimento, desde o seu início, a Fundação gerou inovações em educação, desenvolvimento humano e social, a partir de processos de pesquisa que permitem implementar essas alternativas e, por sua vez, gerar novas questões de pesquisa, levar a processos de sistematização e avaliação (Pinto 2019).
- [313](#). Como por exemplo: *El futuro está en juego*, 1998 (Relatório Regional); Ficando para trás, 2001 (Relatório Regional); Quantidade sem qualidade, 2006 (Relatório Regional) e Saindo da inércia (2009 – Relatório nacional do Brasil) (Werlang e Viriato 2018).
- [324](#). A Teoria do capital Humano (TCH), se resume na “[...] tese de que o conhecimento e a informação, são considerados como forças produtivas diretas, afetando o desenvolvimento econômico” (Libâneo, Oliveira e Toschi 2003, p. 14), teoria em boga nos anos 1960 e 1970. Já nos anos de 1990. A TCH surgiu metamorfoseada com termos como “[...] pedagogia das competências e habilidades, da qualidade total, da flexibilidade e da polivalência, sem, contudo, alterar fundamentalmente as relações sociais que mascaram” (Frigotto 1996, p. 55).
- [33](#) Foram os compromissos globais assumidos pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), em que se almejou o progresso do planeta frente a diminuição da extrema pobreza e da fome no mundo, especialmente das populações mais pobres de países menos desenvolvidos.
- [34](#) O nome Tuning foi escolhido com o propósito de que as universidades olhassem para os pontos comuns de referência, convergência e entendimento, e não um olhar para a uniformidade.
- [352](#). O Projeto Alfa Tuning América Latina nasceu do programa europeu ALFA originado em 1994, que tinha como objetivo cooperar em matéria de ensino superior na forma de cofinanciador de projetos direcionados ao desenvolvimento da capacidade de sujeitos e instituições, promoverem a cooperação acadêmica da Europa e América Latina. Ferreira (2014).

GLOS

EIXO 3
FORMAÇÃO DOCENTE

SAS

RRI

O

AUTONOMIA

Gabriela Milenka Araya Villarreal

Mary Jose Almeida Pereira

A ideia de autonomia vem sendo construída historicamente e adquire relevância na modernidade nos campos políticos, artísticos, econômicos, sociais e educacionais, além de ser amplamente discutida no campo da filosofia. Em um percurso filosófico da noção de autonomia, temos em Kant (1994) a sua determinação pela vontade da razão, livre de paixões e da vontade dos outros; Hegel (1975) tinha uma visão de autonomia baseada na racionalidade superior das instituições supraindividuais. Dessa forma, a autonomia se limitava à capacidade de reconhecer a lei moral e agir de acordo com ela. (Hegel 1975)

Em uma visão socialista a autonomia fica condicionada às relações sociais de produção capitalista (Marx e Engels, 2007). Não é possível desenvolvê-la plenamente no contexto capitalista de maneira individual, mas, coletivamente, com a emancipação social universal. Gramsci (2000), por sua vez, alude a autonomia política à tomada de consciência da realidade socioeconômica e de dominação existente.

Castoriadis (2013), baseando-se no modelo grego da Paideia, assinala a autonomia como participação social, consolidada pela reflexão, pelo questionamento e pela criação do mundo social, em uma dimensão psíquica, individual e social, introduz uma dupla dimensão de autonomia, a autonomia social e a autonomia individual, a primeira determinada pela capacidade que tem a sociedade de pôr em questão suas leis e suas instituições. E a segunda, pela relação de sua psique interna e suas condições externas. Estas duas dimensões da autonomia não são separadas uma da outra, mas têm uma relação de dependência, pois para os indivíduos atuarem com autonomia, precisam de uma sociedade autônoma.

Para ter uma sociedade autônoma os sujeitos precisam ter capacidade de participação na vida democrática. Ninguém nasce autônomo e têm as capacidades intelectuais e psíquicas para exercer a participação autônoma dentro da sociedade, mas, constrói essa autonomia pela educação em uma perspectiva libertadora (Freire 2004). Contreras (2002) evidencia que a

autonomia, tal como os valores morais, não é uma capacidade individual, mas se constitui no exercício, em uma prática social, portanto, não podemos dizer que alguém é ou não é autônomo, mas que há situações que nos permitem agir de maneira autônoma.

Com base no contexto da sociedade capitalista, esse entendimento vem sendo esvaziado, o que acaba por desconstruir a ideia de autonomia enquanto isonomia e homogeneidade do “ser autônomo”, de forma violenta e insidiosa, por meio da ideologia neoliberal, e do controle ideológico e técnico a que vem sendo submetidos à compreensão de autonomia.

O contexto de apropriação da autonomia pelo neoliberalismo, conforme Saforcada (2008), é impulsionado pelos discursos dos organismos internacionais tais como o Banco Mundial – BM, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Esses organismos promovem modelos de autonomia para o capital em um contexto de ajuste estrutural e redução do Estado plasmados nas reformas educacionais dos anos de 1990.

As reformas trouxeram, um deslocamento da compreensão de autonomia para a sociedade uma concepção de autonomia como ideal neoliberal, focada no individualismo e na realização particular de cada sujeito, no direito de liberdade, transformando-a em um jogo no mercado neoliberal que gera uma responsabilização pelos resultados aos sujeitos de forma individualizada (Oliveira 2005).

Na visão dos organismos internacionais a autonomia na educação, têm duas vertentes. Por um lado, tem uma visão gerencial em que recomenda às instituições escolares para serem autônomas as quais deverão: diversificar suas fontes de recursos, além de impostos do governo central e dos governos locais, obter recursos de aportes e doações da comunidade, de empréstimos e créditos de agências não governamentais em parceria com o setor privado; estes financiamentos deverão estar baseados em resultados de

qualidade. (Torres, 2000) Este modelo administrativo autônomo reduz o papel do Estado de provedor para regulador do que segundo essa concepção seriam os serviços educacionais e abre a porta para o setor privado na educação básica e mais ainda para a educação superior.

Por outro lado, nessa proposta, no nível administrativo, recomenda-se maior autonomia tanto para diretores quanto para professores: os primeiros deverão definir questões de alocação de recursos, decidir da contratação à demissão do pessoal, determinar o calendário e o horário escolar e, ainda, a língua da instrução escolar, para uma maior adequação às condições locais. Já os professores serão os que definem as suas práticas na sala de aula, dentro dos padrões estabelecidos no currículo nacional e estarão sujeitos a normas, avaliações de aprendizagens e de desempenho docente, além de supervisões por técnicos especialistas e controle da comunidade (Torres 2000).

José Freire (2018) chama a essa autonomia, endossada pelo Banco Mundial no contexto da reforma neoliberal, de autonomia outorgada e não se constitui numa autonomia plena, mas uma forma heterônoma na qual o Estado transfere sua responsabilidade enquanto mantém o controle por meio de políticas de avaliação, incentivos, requerimento de prestação de contas, flexibilidade laboral (livre contratação, perda de direitos laborais, instabilidade laboral), que fazem com que os trabalhadores mantenham uma relação de controle de parte do Estado, mas também do mercado.

É importante salientar que a autonomia como todas as condições humanas estão sujeitas ao tipo de sociedades na qual estão inseridas, não podendo fugir da determinação das relações dentro da sociedade capitalista, é por isso que a autonomia se vê muitas vezes limitada ou distorcida em favor dos interesses mercantis.

Portanto, para compreender o conceito de autonomia é necessário entender a natureza de sua prática social, o contexto empregado pois, como todas as condições humanas estão sujeitas ao tipo de sociedades na qual estão inseridas, não podendo fugir da determinação das relações dentro da sociedade capitalista, e por isso, que a autonomia se vê muitas vezes limitada ou distorcida em favor dos interesses do capital ou na perspectiva apontada por Contreras (2002) que associa a autonomia à emancipação que

visa à transformação das condições sociais e da própria consciência humana.

Referências

- CASTORIADIS, C. (2013). La Institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- CONTRERAS, José (2002). Autonomia de professores. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, José Carlos da Silveira (2018). “Autonomia docente na contemporaneidade: Fundamentos, condições e possibilidades.” Revista Observatório, vol. 4, nº 2, Palmas, pp. 321-345, abr/jun.
- FREIRE, Paulo (2004). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- GRAMSCI, A (2000). Cadernos do Cárcere. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I.
- HEGEL, G. W. F (1975). Principios de la Filosofía del Derecho. Buenos Aires: Sudamericana.
- KANT, I (1994). Crítica de la razón práctica. Salamanca: Sígueme.
- MARX, K. e ENGELS, F (2007). A ideologia alemã. Trad. de Rubens Enderle; Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo.
- OLIVEIRA, D. (2005) “Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes”. ***Educação & Sociedade***, Campinas, v. 26, n. 92, pp. 753-775, out.
- SAFORCADA, F. (2008). “Las Paradojas de la Autonomía Escolar en los ‘90: Escenas Sobre el Desarrollo de Una Política en Argentina.” Jornal de Políticas Educacionais, nº 3, Curitiba, pp. 30-42, jan/jun.
- TORRES, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe En Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.

COMPETÊNCIA

Nila Luciana Vilhena Madureira

Hélio Loiola dos Santos Júnior

O termo competência emerge atrelado às novas configurações do mercado de trabalho, e intenciona modelar ou dar contorno à formação profissional pretendida pelo capital, tendo como objetivo o aumento da produtividade. Assim se apresenta como uma dimensão focada no desenvolvimento de capacidades necessárias para uma nova etapa do modo de produção capitalista.

Essa noção de competência a despeito de seu advento nos anos de 1930 na França e sua consolidação nos Estados Unidos e Europa anos de 1950 (Dubar 1998) foi a partir da década de 80 e 90 do século XX que passou a ser sugerida de forma prescritiva por meio de documentos de Organismos Internacionais (OI), de associações e corporações empresariais que representam os interesses do capital. No geral as orientações prescritas por essas entidades são adotadas nas políticas de formação profissional no interior dos países.

De acordo com Araújo (2001, p. 10), o termo competência vem sendo utilizado para “tratar capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento”. O conceito em si só foi relacionado aos sistemas educacionais a partir da década de 1980, período no qual se relacionou competência à qualificação social, (Touraine, 1955, apud, Araújo, 2001), isto é, a necessidade de articular a formação técnica ao trabalho exercido pelos trabalhadores nas empresas, e expandi-la para outros setores da sociedade, de modo que fosse direcionado aos sistemas de ensino a incumbência de formar os profissionais para o mercado de trabalho.

Desde então, as questões pertinentes à competência têm assumido um protagonismo no que se refere à formulação (sobretudo pelos OI e grupos empresariais) e a implementação de políticas públicas (pelos Estados) que definem os perfis profissionais e o padrão de qualificação de recursos humanos.

Assim, sob a orientação de documentos dos OI a definição de competência tem convergido mais especificamente para três dimensões

estruturantes: 1) saber, que arrola o conhecimento técnico, ou seja, o saber fazer; 2) a experiência, que envolve saber-tácito e as habilidades desenvolvidas no decorrer da vida profissional e/ou pessoal; e 3) e o saber ser, que abarca as qualidades pessoais, de interação interpessoal, iniciativas e liderança. Realizando assim, uma forma de “coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa [...]” (Delors 1996, p. 94).

Essa ideia de competência além de restringir-se às capacidades laborais, ainda produz uma espécie de auto responsabilização dos sujeitos, recaindo sobre eles a incumbência pela sua própria formação. O que de certa maneira denota que o sucesso ou fracasso pela inserção e permanência dos indivíduos no mercado de trabalho é algo de caráter individual e separado das questões coletivas. Isto em detrimento a uma noção de competência mais ampla, que envolve “[...] a capacidade de lidar com situações complexas, incertas e imprevisíveis de forma inteligente, crítica, criativa e pertinente, tanto técnica como eticamente” (Soares 2020, p. 135).

A recomendação realizada pela Declaração de Incheon, 2015, pauta a educação como referência de acesso ao conhecimento e ao combate à desigualdade. Por esse motivo, a Declaração deixa claro em seus pressupostos que essa educação deve “alcançar os padrões de excelência globais, levando em consideração realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento nacionais diversos, bem como o respeito a políticas e prioridades nacionais” (UNESCO 2016, pp. 37-42).

Desse modo, as recomendações objetivam padronizar em níveis globais e regionais os objetivos e o papel dos percursos formativos aos interesses do capital, ou seja, o que se quer com isso é o desenvolvimento das competências para o atendimento à competitividade global. Nesse mesmo documento, há o destaque na meta 4.4, que preconiza que “até 2030, deve-se aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”. (Unesco 2016, p. 73)

Nesse sentido, sob influência dos OI foram realizadas no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, uma série de reformas educacionais,

visando com isso ajustar a formação profissional à formação por competências, incluindo nesse modelo a formação docente.

A Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu na educação brasileira a noção de formação por competência (Brasil 1996), desse modo, esse marco legal serviu de fundamento para a concepção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que a partir de 2002 passaram a prescrever por meio do currículo formal o perfil e as competências que os docentes do país devem desenvolver.

Isto posto, entre os anos de 2002 e 2022, foram sancionadas diversas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da formação docente, respectivamente: 2002, 2006, 2015, 2019 (Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC-Formação) e 2020 (BNC – da Formação Continuada). As duas últimas versões estão em pleno vigor e funcionando de modo complementar. Enquanto as DCN dos cursos de formação docente estão em sua quinta versão, as DCN dos cursos relacionados ao bacharelado ainda estão, em sua maioria, na segunda versão.

Tal situação revela uma certa preocupação na manutenção do alinhamento da formação docente com as constantes indicações das políticas globais, no que concerne à formação dos trabalhadores ajustada ao desenvolvimento de competências específicas (laborais) indicadas pelas políticas globais disseminadas, mormente por meio dos documentos dos OI.

Referências

- ARAUJO, R. M. L. (2021). Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez.
- DELORS, J. (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre educação para todos no século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC.

- DUBAR, C. (1998). “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.” *Educ. Soc.*, vol. 19, nº 64, set.
- SOARES, S. R. (2020). “Desafios das práticas pedagógicas na universidade: experiência e construção de sentido na formação de profissionais”, in: CUNHA, Maria Isabel da e RIBEIRO, Gabriela Machado (orgs.) *Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 133-145.
- UNESCO (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação 2030: Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Arlete Maria Monte de Camargo

Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues

É um conceito que está diretamente ligado à docência, à sala de aula, ao ensino, à construção da identidade do(a) professor(a), às condições de trabalho e a sua formação, seja ela inicial ou continuada. É um tema que deve ser pensado como um processo formativo contínuo e a longo prazo, que pode acontecer de forma individual e/ou coletiva, em situações formais ou informais, na escola ou fora dela. (Martinez 2010; Marcelo 2009; Ferreira 2020)

Entre as décadas de 1970 e 1990, a preocupação com a formação docente ganhou destaque no Brasil através das lutas de entidades como a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE que discutia questões como a reformulação do curso de Pedagogia, a criação da Base Comum Nacional e a construção de uma prática pedagógica crítica. Esse período, também foi marcado pela aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e pela implantação das reformas educacionais no Brasil e nos demais países da América Latina, sob a justificativa de que a educação escolar deveria ser modificada de modo a preparar a classe trabalhadora para a reestruturação produtiva em curso. A preparação do professor foi alterada igualmente já que, segundo Thurler (2002), essas reformas confrontam os professores com a necessidades de reinvenção da escola enquanto local de trabalho, e deles próprios enquanto pessoas e integrantes de um grupo ocupacional, o que invariavelmente lhes atribui uma maior responsabilização.

Entre as tendências dominantes na formação de professores com base em diretrizes divulgadas por Organismos Internacionais destacam-se: a formação docente em serviço, ¹ treinamento mais que formação, prioridade para a tecnologia educativa e o livro didático, incentivo à adoção de mecanismos de avaliação de desempenho institucional e individual, avaliações em larga escala, incluindo o incentivo à atuação do setor

privado, que, de alguma forma, acompanham as reformas educativas nesses países (Torres 1998).

É possível ainda afirmar que o Desenvolvimento Profissional Docente, DPD está relacionado às crenças e valores de cada professor, aos aspectos cognitivos e profissionais, bem como aos sociais, culturais, emocionais e políticos. O processo de DPD envolve precipuamente o professor, no entanto, também está associado ao ensino, aos alunos e a escola. De acordo com Martínez (2010), nos últimos anos o DPD vem ocorrendo principalmente “sobre” os docentes mais do que “com” eles, o que revela um movimento de responsabilização docente em detrimento do processo de desenvolvimento profissional. “Embora o slogan responsabilização docente aposte no “empoderamento” docente, o que esconde, justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada” (Evangelista 2016, p. 4).

Claude Dubar, que pesquisa os meios de construção das identidades ao longo da trajetória profissional dos indivíduos, diz que “é pôr e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais” (Dubar 2012, p. 354). É no percurso do DPD e em sua prática que os professores se constroem profissionalmente e descobrem sua identidade nas diferentes etapas da carreira.

Segundo Marcelo, referência em pesquisas e publicações sobre o assunto no Brasil, o DPD deve ser visto como um processo que se constrói conforme os docentes vão ficando mais experientes e tomando consciência do seu papel profissional e social perante a sociedade “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas” (Marcelo 2009, p. 15). Para ele, o DPD precisa superar a dicotomia entre formação inicial e continuada e as crenças que limitam os professores em seu desenvolvimento, dificultando uma mudança realmente significativa em suas práticas e principalmente na aprendizagem dos alunos, “[...]é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (Marcelo 2009, p. 19).

A valorização do trabalho docente ou a falta dela, afeta diretamente a forma como os professores se veem no processo formativo, na realização de suas atividades, como eles se comportam diante dos alunos e das situações que ocorrem na escola no decorrer da sua vida profissional.

Os diferentes conceitos apresentados sobre o que é e como se dá o DPD, demonstram que esse processo pode ocorrer de várias formas, sem que exista, necessariamente, um modelo que esteja perfeitamente adequado. Dessa forma, percebemos que existem distintos entendimentos sobre o assunto e que alguns deles vem ganhando força no atual contexto das reformas educativas.

Referências

- DUBAR, C. (2012). “A Construção de Si pela Atividade do Trabalho: a socialização profissional.” *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, nº 146, pp. 351-367, maio/ago. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?lang=pt>.
- EVANGELISTA, O. (2016). *Faces da Tragédia Docente no Brasil*. Anais XI Seminario Internacional De La Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Ciudad de México. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/es/xi-seminario-internacional-de-la-red-estrado-ciudad-de-mexico-16-al-18-de-noviembre-de-2016/>. Acesso em: 22/10/2022.
- FERREIRA, L. G. (2010). “Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades.” *Educação Perspectiva*, vol. 11, Viçosa, pp. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 09/09/2022.
- MARCELO GARCÍA, C. (2020). “Desenvolvimento profissional: passado e futuro.” *Sísifo -Revista das Ciências da Educação*, nº 8, Lisboa, pp. 7-22, jan/abr. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 04/10/2022.
- MARTINEZ, J. C. (2010). “Desenvolvimento profissional docente”, in: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. e VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/399-1.pdf>. Acesso em: 21/09/2022.

TORRES, R. M (1998). “Tendências da Formação Docente nos anos 90”, in: WARDE, Mirian Jorge (org.) *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pp. 173-191.

THURLER, M. G. (2002). “O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas”, in: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 89-112.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL APÓS 2000

Olinda Evangelista



A 'formação de professores' abrange um amplo conjunto de ações, entre as quais referimos: curso normal em nível médio, Licenciatura, formação continuada, sistema de avaliação em larga escala, sistemas de recrutamento e contratação, carreira, softwares, plataformas, aulas prontas, material didático em geral, diretrizes curriculares, programas específicos, TICs, entre outras, que surgiram ao longo de sua história. O preparo do docente liga-se organicamente ao trabalho, pois é formado para tal ofício e forma os trabalhadores da área.




A formação, na sociedade capitalista, adquire papel estratégico dado seu duplo caráter imanente e contraditório. De um lado, docentes possibilitam a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, assim como a produção de ciência; de outro, formam a força de trabalho com consciência de seu pertencimento de classe ou, contraditoriamente, de forma subalternizada aos interesses burgueses. Podemos dizer que o professor está sempre numa encruzilhada, dada sua suposta capacidade de forjar consciências e corpos dóceis ou rebeldes. O acesso ao conhecimento científico e às formas sociais de sua produção, ademais de direito humano, é incontornável na formação da consciência de classe dos trabalhadores, entre eles os professores. Especialmente após




1990, acompanhamos o fenômeno da reconversão docente pautada pelas demandas da chamada 'reestruturação econômica', efeito da crise do capital desde os anos de 1970.



Os conteúdos da formação do professor inscrevem-se em concepções pragmáticas, brandindo noções como 'profissionalização' e 'responsabilização' até a virada do século XXI. Entrando nos anos de 2010, ainda no campo do pragmatismo, brotam as 'práticas exitosas', surgem perspectivas neotecnicistas e neo escolanovistas que se somam às noções de 'empoderamento' e 'engajamento' como modos de produzir a subalternização de professores para que este, instrumentalizado pelo ideário burguês, aja na docilização da classe trabalhadora.



Os argumentos para a introdução desse ideário na década de 90 do século XX assentam-se sobre a **insuficiência dos resultados obtidos nos exames em larga escala** que atestariam a baixa qualidade da formação e as falhas no gerenciamento da área, argumentos reiterados até os dias que correm. A **consequência retirada de semelhantes argumentos é de que seria necessário dominar o conhecimento e saber ensiná-lo**, compreendendo os alunos e os processos de aprendizagem, conceito caro à OCDE, UNESCO e Banco Mundial. Quanto à prática, faltaria planejamento da relação ensino-aprendizagem, assim como capacidade de geri-la e avaliá-la com base em **competências e habilidades**. O engajamento docente expressaria seu interesse por **desenvolvimento profissional**, evidenciando a adesão aos projetos dos estudantes, ao projeto pedagógico, entre outros valores democráticos. Os três pontos compõem o horizonte da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (Brasil 2017, 2018) e esta integra tanto as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil 2019)** e correspondente Base Nacional Comum, quanto a **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil 2020)**.



Atuam nessa reconversão laboral **Intelectuais Orgânicos da Burguesia** postados no Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2022). As **Resoluções de 2019 e 2020 trazem a assinatura de três desses intelectuais: Luiz R. Liza Curi, da Câmara de Ensino Superior (CES), Maria Helena G. de Castro e Mozart N. Ramos, da Câmara de Educação Básica (CEB)**. Castro, além de ser Presidente do CNE, presidiu as duas comissões que aprovaram os documentos; Ramos foi o relator de ambos. **Suas trajetórias demonstram que circulam nas esferas públicas e privadas há longos anos, detendo, portanto, informações privilegiadas que lhes permitiram se tornarem cabeças importantes** em qualquer delas quando se trata de decisões cruciais para os docentes brasileiros. No âmbito estatal, à guisa de exemplo, Curi, professor da UNICAMP, foi Presidente da CES/CNE, do CNE e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); membro do Conselho Superior da CAPES e do Comitê de Avaliação da Organização dos Estados Americanos (OEA); Secretário de Cultura de Campinas e atuou no Mercosul. Castro, professora da UNICAMP, foi Presidente do INEP, da UNDIME, da Associação Nacional

de Avaliação Educacional (ABAVE); Secretária Nacional de Ensino Superior, Secretária de Estado de Educação de São Paulo, Secretária Municipal de Educação de Campinas; membro do Comitê Diretivo da UNESCO da Agenda 2030 e do Governing Board do Pisa/OCDE, membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE, membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos/OEI e embaixadora do Pisa para escolas no Brasil. Ramos, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), presidiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, a Andifes e Consed; foi Reitor da Universidade Federal de Pernambuco; Secretário de Educação de Pernambuco; Presidente Executivo do Todos Pela Educação; é Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna.

Vemos por esta pequena mostra das relações travadas por apenas três dos componentes do CNE que os interesses políticos e econômicos que subjazem às políticas de formação docentes ultrapassam em muito o slogan do compromisso com a ‘qualidade da escolarização’ dos brasileiros. A qualidade referida encontra seu sentido último nas demandas do capital acerca do tipo de força de trabalho necessária para a produção e reprodução das relações capitalistas de produção e para a ampliação de suas condições de extração da mais valia e acumulação de lucro. A emergência desse projeto funesto operou a suspensão dos fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos na formação de modo que chegamos a atual proposta de desintelectualização do professor e, por decorrência, de obliteração da consciência de classe daqueles que seu ofício deve preparar.



Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (2017).

Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (2018).

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do

artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: CNE.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília: CNE.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília: CNE.

BRASIL (2022). *Quem é quem*. Brasília: Ministério da Educação, CNE. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 18/10/2022.

FORMAÇÃO DOCENTE E APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

Olinda Evangelista

A formação docente tem valor estratégico na sociedade capitalista, dada a contradição que lhe é imanente, qual seja, sua pretensa capacidade de forjar consciências e corpos dóceis ou rebeldes. Tal preparo liga-se organicamente ao trabalho do docente, pois é formado para ele e forma professores e outros trabalhadores. Por estar inscrita no ofício a lida com o conhecimento científico, a formação e a docência supõem a apropriação do saber histórica e coletivamente produzido pela humanidade, o conhecimento das formas sociais de sua produção e os modos pelos quais podem ser apreendidos pelos estudantes.



Este círculo – formação-ofício-formação – é vital para a construção da consciência de classe dos trabalhadores, entre os quais os professores se encontram. Este mesmo círculo é vital, contraditoriamente, para a produção da alienação e subalternização dos trabalhadores aos interesses burgueses. Precisamente por isso, a burguesia lança mão de todas as possibilidades, no interior da Sociedade Política e da Sociedade Civil, para intervir nesse preparo. Oferece curso normal em nível médio, licenciatura, formação continuada, sistema de avaliação em larga escala, sistemas de recrutamento e contratação, carreira, softwares, plataformas, aulas prontas, material didático, diretrizes curriculares, programas específicos, TICs.

Em fins dos anos de 1980 e nos anos de 1990, acompanhamos a emergência de instituições sem fins lucrativos, mas com fins sociais e políticos, que pretendiam reformar a Educação, escolarizada ou não, para alcançar a ‘qualidade do ensino’, o que significou atingir diretamente os professores. Concentradas em São Paulo, somavam, em 2020, quase 800 mil, sendo mais de 600 na área da Educação e mais de 40 na formação docente, segundo dados do Mapa das Organizações da Sociedade Civil (OSC), publicado pelo Ipea (IPEA, 2020). Tais OSCs, compreendidas como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) – formas específicas de organização da vontade coletiva de classe, segundo perspectiva gramsciana –, cresceram muito a partir dos anos de 1990, durante os governos de

Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), mas sofreram um salto importante na década de 2010, nos governos de Lula da Silva (2003-2010). Para Fontes (2006), o lócus desses APHs, a Sociedade Civil, “[...] é duplo espaço de luta de classes, intra e entre as classes, por meio de organizações nas quais se formulam e moldam as vontades e a partir das quais as formas de dominação se irradiam também como convencimento”.

No caso da burguesia, além de formular, organizar e difundir interesses particulares, seus APHs apostam no impedimento da organização da classe trabalhadora, objetivo concreto subjacente ao bordão ‘qualidade de ensino’. A conformação do pensamento e do corpo humanos é crucial para as frações burguesas interessadas em derrubar as formas organizativas do trabalhador, por isso não desistem de definir a Educação, a formação docente e as práticas educativas decorrentes. A lição de Gramsci (2001, p. 266), “[...] os métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”, é fundamental para apanharmos a extensão do significado da ação burguesa por meio de APHs. Procura-se tornar hegemônicos os interesses do capital na mente do docente e dos estudantes, tendo em vista obliterar as hipóteses de reflexão acerca das bases materiais e ideológicas de suas próprias existências. Gramsci (1978, p. 37) entende que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica [...]”, o que evidencia o potencial educativo dos APHs, sejam burgueses ou dos trabalhadores.



Criado em 2006, o Todos pela Educação (TPE, 2022a) é um dos mais importantes, que agrega em seus projetos o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Diretores Municipais de Educação (UNDIME), o Banco Mundial, a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a OCDE, além de atingir redes públicas de ensino via Secretarias de Educação. Contabilizamos seus parceiros e os parceiros de seus parceiros, em quatro graus de conexões, e identificamos em torno de 42 APHs de algum modo relacionados à formação docente, particularmente a continuada. São eles: Fundação Lucia e Pelerson Penido (FLUPP); Fundação Educar DPaschoal; Fundação Lemann; Fundação Vale; Instituto Natura; Instituto Península; Fundação Roberto Marinho; Associação de Pais

e Amigos dos Excepcionais (APAE-SP); Instituto Jô Clemente; Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (CEIPE-FGV); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS); Associação Nova Escola; Associação Parceiros da Educação; Avante – Educação e Mobilização Social; Comunidade Educativa (CEDAC); Cidade Escola Aprendiz; Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB); Centro de Implementação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento (CIPPEC); El Dialogo – Fundación Lúminis (Espanha); Ensina Brasil; Fundação SM; Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP); Instituto Avisa Lá; Instituto Ayrton Senna; Instituto Humanize; Instituto Inspirare; Instituto Reúna; Instituto Sidarta; Khan Academy; Open Society Foundations; Parceiros da Educação; Porvir; Fundo Baobá; Todos Pela Educação; Movimento Profissão Docente; Movimento pela Base Nacional Comum; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT); Instituto Qualidade no Ensino (IQE); Laboratório de Educação (LABEDU); Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa; Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); Instituto EDP (Portugal, Espanha); Instituto Cyrela e Instituto Mais (Evangelista 2021).

De modo geral, articulam-se a essa rede, e à miríade de parceiros que dela se desdobram, estados, municípios, União, empresas, organizações multilaterais, instituições financeiras nacionais e internacionais, escolas superiores e universidades nacionais e internacionais, editoras, fundos, sediados principalmente em São Paulo e em países como Chile, Espanha, Portugal, França, EUA, Suíça. O interesse do capital em ‘empoderar’ e ‘engajar’ docentes está em sua necessidade de cooptar difusores para seu projeto histórico, quebrando o que Puryear, em 2007, tratava como “[...] o maior obstáculo para a implementação das reformas educativas [...]” (Evangelista e Shiroma 2007, p. 533), posto que os professores compunham a maior categoria de funcionários públicos do mundo.

Trata-se, com efeito, do “[...] controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores. [Está] em questão manter o estoque da força de trabalho nacional, o processo de reprodução da capacidade de trabalho e, ao mesmo tempo, a gestão da pobreza” (Evangelista e Shiroma

2007, p. 534). Para tanto, seu pensamento, seu trabalho e sua ação política demandam intervenção organizada para que sejam gerenciados em seu potencial disruptivo sensível às suas condições precarizadas e intensificadas de existência.

O ideário do TPE (2022b), por hipótese dividido por seus parceiros, defende que o professor deve compartilhar propósitos para sentir-se parte do coletivo escolar. A missão da escola estaria esclarecida na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (Brasil 2017, 2018), sendo o horizonte presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (Brasil 2019) e continuada (Brasil 2020). Em sua página (TPE 2022c), Priscila Cruz, sua presidente-executiva, afirma:

Melhorar radicalmente a formação de professores requer uma série de políticas articuladas, pois o desafio não é simples: apesar de termos boas experiências no Brasil, a maioria dos cursos negligenciam a articulação da teoria com a prática, pouco tratam dos conteúdos que os futuros docentes deverão ensinar e estão descolados da realidade das escolas. Com as novas DCN, há uma clara indução para que esses desafios sejam enfrentados.

Em poucas palavras, o TPE defende que o conhecimento específico é necessário, associado ao pedagógico, ao como ensinar e aos métodos ativos de aprendizagem que permitiriam ampliar a prática na formação e respeitar os interesses individuais dos estudantes. Não há dúvidas, segundo Shiroma e Evangelista (2021), de que este Aparelho Privado de Hegemonia e seus parceiros concretizam o projeto do Capital Educador para a escolarização do trabalhador, inclusive penetrando em outros meios informais de Educação.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Brasília: CNE.

- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Brasília: CNE.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017(2017). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (2018). Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: CNE.
- EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida O. (2007). “Professor: protagonista e obstáculo da reforma.” Educação e Pesquisa, USP, impresso, vol. 33, pp. 531-542.
- EVANGELISTA, Olinda (2021). “De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil.” Revista Outubro, nº 35, pp. 164-194.
- FONTES, V. (2006). “A sociedade civil no Brasil contemporâneo. Lutas sociais e luta teórica na década de 1980”, in: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (org.) Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Online. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- GRAMSCI, Antonio (1978). Concepção dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antonio (2001). Os Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 4.
- IPEA (2020). Mapa das Organizações da Sociedade Civil. Relatório OSCIPS E OS. Perfil das Organização Social e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil.

SHIROMA, Eneida O. e EVANGELISTA, Olinda (2021). “Educação Já! A premência do capital educador”, in: BATISTA, Eraldo; MULLER, Meire e ORSO Paulino (orgs.) Escola pública diante do avanço destrutivo do capital. São Paulo: Lutas Anticapital. TODOS PELA EDUCAÇÃO (2022a). Quem somos. Disponível em: todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 16/10/2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2022b). Educação Já 2022, contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na Educação Básica brasileira. Disponível em: educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf. Acesso em: 20/05/2022.

FORMAÇÃO DOCENTE E CAPITAIS DE ENSINO

Allan Kenji Seki



A formação de professores responde ao terreno da produção capitalista de forma tão intrínseca que o modo pelo qual uma sociedade prepara seus professores para o exercício do trabalho docente pode servir como um veio de análise sobre qual o tipo específico de padrão de acumulação capitalista ali vigente. No caso brasileiro, desde os anos 1990, as pesquisas têm demonstrado como a formação tem sido premida pela transformação dos cursos em fábricas de professores: certificações em massa; baixa densidade de conteúdos e mediações com o conhecimento mais substantivo necessário para o exercício pleno das funções intelectuais e políticas do magistério; substituição de fundamentos teóricos por práticas, competências e habilidades; cursos cada vez mais aligeirados; profusão de teorias americanistas sobre o desenvolvimento infantil, como a neurociência e os psicologismos; franco crescimento da formação na modalidade de ensino a distância; formação não universitária; punção dos fundos de vida dos estudantes e oferta de um retrato melancólico do futuro trabalho.



Estas características da formação de professores respondem àquelas do trabalho docente (Venco 2019, 2021): redução de concursos públicos e professores efetivos; enorme contingente de professores relegados à condição de temporários-permanente² nas redes educacionais; aumento da jornada e da intensidade do trabalho nas escolas; excesso de alunos em sala; violação permanente do piso salarial nacional do magistério; quebras ou inexistência de planos de carreiras; controle por meio de avaliações e sistemas de metas incompatíveis com a natureza do trabalho crítico e emancipador; gerencialismo, entre outros. Fecha este círculo, à vazão que dão ao que é requerido da força de trabalho que as frações da classe dominante pretendem ver formada nas escolas: socioemocionalmente

docilizadas e cujos conhecimentos se restringem às moralizações e ao mínimo de lógica formal, álgebra básica e dos códigos e fontes da língua portuguesa.



Formar professores em cursos eadeizados,²³ de curta duração, com materiais apostilados e condições precárias de ensino não é uma forma de determinação sobre as potencialidades emancipadoras? A formação rarefeita, portanto, explica-se pelo trabalho cada vez mais subsumido dos professores ao controle do capital sobre suas dimensões intelectuais críticas.

E se o capital não pode, ao menos ainda, substituir a docência por autômatos, a formação docente desemboca cada vez mais no enrijecimento e no controle mecânico das funções docentes: os capitais dominam hoje, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – a Cogna, por meio da Somos (empresa da holding) é a proprietária do maior grupo editorial, com as Editoras Ática, Saraiva, Atual e Scipione, além de dominar o mercado de sistemas de ensino (atualmente proprietária do Sistema Anglo, Sistema de Ensino PH, Ético, Fibonacci, PAR, Plataforma de Ensino Eleva, Sistema Mackenzie de Ensino, Sistema Maxi de Ensino, Rede Pitágoras e Rede Cristã de Educação).



Mediante o desenvolvimento de tecnologias educacionais (as assim chamadas, EdTechs) como a Plurall, PROF, Livrofácil, Learning Book, Niduu, Descomplica, Witseed, Brain Academy, Qranio, os capitais oferecem serviços, artefatos e tecnologias digitais capazes de produzir dados (do comportamento de alunos, suas famílias e professores), controlar e condicionar comportamentos, oferecer planejamento educacional, avaliação de aprendizagem, modelização de currículos, conteúdos pedagógicos e objetos de ensino.

O que se pode concluir deste breve apanhado é que a formação docente dominada progressivamente pelos capitais adequa-se com nítida precisão a uma concepção praxiológica na qual os professores não precisam ser bem

formados, pois todas as demais dimensões intelectuais do trabalho docente e suas mediações são deslocadas para a diversidade de produtos oferecidos aos quais subjazem teorias pedagógicas, produção de dados, previsões/análise/controle comportamentais e produtos comerciais a serem vendidos às escolas (públicas).³⁴ Em síntese, trata-se de uma das maiores ofensivas burguesas no sentido da destituição das funções intelectuais intrínsecas à docência.

É neste sentido que trabalhos como o de Evangelista (2017) e Evangelista et al. (2019) discutem a tese do capital educador: os capitais tomaram para si a tarefa de formação das novas gerações, assumindo posições, projetos e formulando teorias em seus Aparelhos Privados de Hegemonia; disputando a formação pela via estatal; fornecendo os produtos, artefatos, conteúdos, sistemas privados e materiais didáticos às escolas; e, também, formando os professores que atuarão, em sua absoluta maioria, nas escolas públicas.

Os dados corroboram o argumento. Em 2015, as matrículas em cursos de licenciaturas privados chegaram a 61,7% (cabendo às instituições de ensino superior públicas, apenas 39,3%) – no caso da licenciatura em Pedagogia a situação é a mais grave, 80,4% das matrículas estão em mãos das instituições privadas de ensino superior (IES). Esse mercado, ou fábrica de professores (Evangelista et al. 2019), cresceu sob a ideia de que a formação de grandes oligopólios educacionais (como a Kroton, Estácio de Sá, Unip, Cruzeiro do Sul, Ser Educacional, Laureate) seria a única forma de “democratizar” as instituições educacionais brasileiras (Seki 2020, 2021a, 2021b). Neste processo, as licenciaturas foram transformadas em grandes filões: cursos que demandam baixo investimento, compartilham largos núcleos curriculares comuns e são requisitados em praticamente todas as regiões do país.

Para a configuração dessa situação foram criados programas de transferências de fundos públicos para os capitais, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), mas a foi igualmente fundamental a eadeização, permitindo padronizações fabris na formação de professores, ganho de escala e redução de custos. Como consequência, entre 2003 e 2015, no Brasil, ocorreu um incremento de 10% no número de matrículas em cursos de licenciaturas presenciais e de 993% na modalidade a distância.

Assim, especialmente a partir dos anos 1990 – acentuando-se nos anos 2000 – houve esse redirecionamento, construído no âmbito do Estado e dos capitais, da formação docente das instituições públicas para as privadas. A educação, ao lado de outros tantos direitos sociais, tornou-se um bem mercadejável (Granemann, 2007) e tal processo coaduna-se com a mudança de fundo na espinha dorsal do ensino superior privado brasileiro: a financeirização da educação. Processo aqui compreendido como a íntima associação de seguradoras, bancos e fundos de investimentos com capitais no ensino que tem como consequência a expansão, concentração e centralização destes capitais e o soerguimento de grandes oligopólios educativos (Seki 2020, 2021).

Decorre daí a defesa de que é necessário maior precisão categorial ao referirmo-nos às IES em sua configuração atual. Trata-se efetivamente de capitais (ou capitais de ensino) no sentido formulado por Marx, em 1867, n' O Capital (Marx 2013). À diferença da economia política clássica e, depois dele, dos neoclássicos, Marx não considera o capital como simples elemento ou fator de produção. Para ele, o capital é antes de tudo expressão – e condição – de uma relação social que constitui a base do que é o

processo de produção capitalista e é, portanto, a sua forma social que determina substantivamente o que é ou não capital.⁴⁵

As modernas instituições de ensino brasileiras pressupõem relações de concentração, centralização e monopólio dos meios de ensino, bem como relações tipicamente capitalistas com sua força de trabalho. Seus equipamentos, prédios, máquinas e estrutura operam integralmente como elementos da produção de seus produtos e serviços. Sob o fundamento da financeirização do ensino superior, os capitais de ensino, inclusive, interligam-se promiscuamente com capitais portadores de juros e capitais fictícios. O que se tem, portanto, é que se nem todas as IES necessariamente são capitais, a relação social que se impõe é que estas só podem existir em antinomia às IES que o são, ou seja, aos capitais de ensino. Instituições, mantenedoras, mantidas são conceitos que operam como metáforas nas quais o que fica de fora é essencial: a relação propriamente capitalista que as constitui enquanto formas específicas de empresas capitalistas. Tal consideração demonstra sua força ao apontar para a dimensão forte de seu sentido social: a formação docente entregue às mãos dos capitais denuncia como o Capital Educador tem hoje, direta e indiretamente, largo alcance sobre a formação da juventude.

Referências

- EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes; TITON, Mauro; AVILA, Astrid B. (Orgs.) (2019). Desventuras dos professores na formação para o capital. 1. ed. Campinas (SC, Brasil): Mercado das Letras. v. 1. 236p.
- EVANGELISTA, Olinda (2017). O capital: educador do educador. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: CNPq.
- GRANEMANN, Sara (2007). “Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho.” Revista em Pauta, nº 20, pp. 57-68.

- SABER (2021). Liderança consolidada pela qualidade dos materiais didáticos. Disponível em: <https://bit.ly/3yR8eBS>. Acesso em: 18/10/2022.
- SEKI, Allan Kenji (2021b). “Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018).” *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, vol. 13, pp. 48-71.
- SEKI, Allan Kenji (2020). Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1517-T.pdf>. Acesso em: 03/11/2020.
- SEKI, Allan Kenji (2021a). O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018). 1ª ed. Florianópolis: Editoria Em Debate & UFSC, vol. 1.
- VENCO, Selma (2021). “‘Estado-patrão’: rumo ao desaparecimento do emprego público?” *Revista Linhas*, vol. 22, nº 49, Florianópolis, pp. 82-105.
- VENCO, Selma (2019). “Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?” *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 35, nº 1, pp. 1-17.
- MARX, Karl (2013). O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo.

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues

Arlete Maria Monte de Camargo

É o processo de formação docente que ocorre durante o exercício profissional para os professores e com os professores, que pode ocorrer na escola junto com o coletivo de educadores ou fora dela, na participação em cursos, palestras, congressos ou numa visita ao Museu.

Existem autores como Placco (2010), que defendem a necessidade de tomar a escola como locus privilegiado dessa formação, já que se trata de um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência. Segundo a autora,

O processo de *formação em serviço*, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. (Placco 2010, p. 1)

Já para Davis et al. (2011), dois grupos orientam o processo de formação continuada no Brasil: um centrado na figura do professor: considerando os aspectos éticos e políticos dessa formação, o aligeiramento e a precariedade da formação inicial e o ciclo de vida dos professores. E outro centrado na equipe pedagógica da escola, que prioriza a formação dentro do espaço escolar envolvendo a direção, coordenação e os professores. Este segundo grupo ainda se divide em dois subgrupos: um que considera o papel central do coordenador pedagógico nas ações de formação na escola e o outro que busca validar a escola como um espaço de formação contínua e permanente.

No entanto, para Torres (1998), com as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, a formação docente voltou-se principalmente para a ‘capacitação em serviço’. Essa é uma forma de barateamento da formação, que tem se tornado cada vez mais aligeirada e esvaziada teoricamente. Além disso, acontece de forma isolada, descontextualizada e voltada principalmente para prática.

Nesse contexto, o financiamento destinado sobretudo a esse tipo de formação estava diretamente vinculadas às exigências do Banco Mundial e suas recomendações de políticas aos países periféricos, no qual se destinava cada vez mais verba à formação em serviço e cada vez menos à uma formação de qualidade (Torres 1998).

O contexto educacional brasileiro sofreu, nas últimas décadas, fortes influências de uma concepção de formação continuada do professor alfabetizador baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos docentes. Estas perspectivas se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica repousa no seu caráter instrumental. (Pereira e Curado Silva 2021, p. 5)

Os projetos financiados pelos Organismos Internacionais eram e ainda são principalmente voltados para a formação continuada em serviço, pois tal formação carece de menor investimento. Contudo, a formação em serviço não pode se reduzir a uma mera instrumentalização técnica do professor, já que deve privilegiar uma formação que seja coerente com uma prática emancipadora, em que o protagonismo do professor seja de participação e não de responsabilização.

A formação continuada em serviço faz parte do desenvolvimento profissional e da construção da identidade do professor, do aperfeiçoamento da prática pedagógica; precisa estar contida no projeto político pedagógico da escola, fazer parte do projeto individual e coletivo dos educadores, como indivíduos que estudam, pesquisam e refletem criticamente sobre as suas práticas. É um processo de formação, bem como de avaliação e ressignificação dos saberes adquiridos tanto na formação inicial, quanto ao longo da sua trajetória profissional. “Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a

construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência” (Placco 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, a formação tem que partir da realidade dos professores, respeitando os conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e profissional, com base no pressuposto que o docente não é um sujeito vazio, ele faz parte de um contexto que deve ser tido como ponto de partida; além de levar em consideração que o docente é também um indivíduo social e afetivo, que precisa ser visto nessa totalidade.

É importante enfatizar que a formação também é um processo político, tanto de quem planeja, quanto de quem a recebe, que mesmo nos momentos em que ela está voltada para teoria deve ter uma relação dialética com prática. E que essa ação associada a uma perspectiva mais ampla do processo educativo gera no professor uma segurança em relação ao seu fazer pedagógico, comprometido com uma educação democrática e de qualidade para a construção de uma escola que forme cidadãos conscientes.

A melhoria da formação docente em serviço e das condições de trabalho, a formação teórica e metodológica oferecidas ao professor, conseqüentemente gera mudança na aprendizagem discente, o pensar e o planejar do professor muda de acordo com a formação que ele recebe. Nesse sentido, a formação em serviço deve gerar o amadurecimento profissional docente de forma gradativa e contínua no decorrer do seu exercício profissional da docência.

Referências

- DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. (2011). “Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.” *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41, nº 144, set/dez. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26/07/2022.
- PEREIRA, V. C. V. e CURADO SILVA, K. A. P. C. (2021). “Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise das concepções de formação docente e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC).” *Perspectiva*, vol. 39, nº 2, Florianópolis, pp. 1-13, abr/jun.

Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63093>.
Acesso em: 29/03/2022.

PLACCO, V. M. N. S. (2010). “Formação em serviço”, in: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. e VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf>. Acesso em: 19/09/2022.

TORRES, R. M. (1998). “Tendências da Formação Docente nos anos 90”, in: WARDE, Mirian Jorge (org.) Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pp. 173-191.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Hélio Loiola dos Santos Júnior

A pedagogia compreendida como ciência da educação, em sua perspectiva crítica articula a relação indissociável entre teoria e prática; sujeito e objeto; concepção e realização; educação e sociedade, e assim constitui-se instrumento de formação e emancipação humana.

A partir dessa definição geral de pedagogia, tem-se na Pedagogia Universitária (PU) um campo ainda em formação que vincula de forma interdisciplinar a formação do professor da Educação Superior (ES) ao desenvolvimento das dimensões técnico-científica, pedagógica e política.

Logo, a pedagogia universitária, não se limita a um conjunto de teorias desarticuladas da realidade concreta, nem tão pouco a um aglomerado de técnicas que prescrevem a prática docente alienada, como se a docência se resumisse a uma receita de dar aula. Lucarelli (2007, p. 77) fundamentada em Leite (2003), assevera:

Atualmente, a pedagogia universitária continua o desenvolvimento desse enfoque multidimensional. [...] a pedagogia universitária como um campo interdisciplinar que compreende o estudo do docente como intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano, da inovação pedagógica, da avaliação institucional e da classe nos contextos das novas tecnologias [...]

No entanto, em uma sociedade de classes, como é o caso da sociedade capitalista não há apenas uma acepção de pedagogia, de homem/mulher ou de sociedade, em virtude disso, há algumas concepções de PU, desde as que a compreendem em uma perspectiva metodológica “até as que inserem a relação ensino-aprendizagem no entorno maior das influências contextuais e das perspectivas crítico emancipatórias” (Levinski e Bordignon 2015, p. 231).

Desse modo, representar teoricamente a pedagogia universitária implica permear algumas dimensões que compõem este campo, que se estabelece ao mesmo tempo arena de estudos, de formação e de prática social, dentre as quais, merecem destaque:

a) A multidisciplinaridade que envolve o campo disciplinar do ensino superior, enquanto arena de formação e prática profissional, mas também de investigação e de formação da nova geração de pesquisadores; b) os conhecimentos necessários ao exercício profissional do professor de ensino superior, que transcendem os domínios de conteúdo específicos e de conteúdos pedagógicos [...] c) responsabilidade social e política do professor do ensino superior que atenda as questões ético-morais ao objetivar a formação do cidadão. (Levinski e Bordignon 2015, pp. 231-232)

Multidimensionalidade da docência é o que se faz necessário devido ao caráter diverso e multifuncional das instituições de ES, em especial da universidade brasileira por ter o papel constitucional de realizar – ensino, pesquisa, extensão, dentre outras atribuições – e por enfrentar, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, diversos desafios que têm obrigado as Instituições de Ensino Superior (IES) a se reinventarem.

Tais desafios abarcam dentre outros, o quantitativo e heterogeneidade do grupo estudantil da ES; a disseminação constante e sem controle de informações pelas mídias digitais, além da pressão para que as IES correspondam aos critérios quantitativos de uma qualidade pré-determinada pelo Estado burguês, sob encomenda de Organismos Internacionais (OI) e associações empresariais.

Diante desse cenário a PU apresenta-se como um campo também complexo e multifuncional, envolvido na compreensão dos diversos fenômenos da ES, e na promoção das condições de formação (inicial e continuada) em suas múltiplas dimensões, objetivando assim, a capacitação docente ao enfrentamento dos desafios oriundos das constantes transformações da sociedade.

Todavia, seguindo uma tendência internacional, o Brasil não dispõe de uma política sistematizada ou diretriz nacional que promova ou oriente a formação para o magistério superior, como ratifica Soares e Cunha (2010, p. 33) “não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário”.

Historicamente, a docência na ES brasileira vem sendo realizada geralmente por profissionais liberais (salvo exceções da área da educação) advogados, médicos, engenheiros etc., que apesar de possuírem

conhecimento técnico-científico de suas áreas, não possuem formação pedagógica, essa que sempre foi relegada a planos posteriores (Dias; Branco 2022). Nessa tradição o que importa é o conhecimento específico de determinada área, enquanto a docência se aprende com a prática e por imitação aos antigos professores ou colegas professores mais experientes.

Tradição que se mantém na ES desde tempos remotos, representada na Idade média pela utilização do Método escolástico, baseado exclusivamente na aula expositiva, memorização e na autoridade do mestre, que para tornar-se professor, deveria após concluir os estudos do bacharelado se submeter a um exame onde eram examinadas sua vida/conduita moral, e sua aptidão científica (Charle e Verger 1996).

Com a consolidação do capitalismo e advento do positivismo no século XIX, manteve-se essa tradição de valorização do conhecimento científico, a partir de então, técnico-científico em desfavor da ciência pedagógica e das humanidades de modo geral, que foram submetidas aos ditames do método positivista.

Sob a influência norte-americana instituiu-se no Brasil na década de 1960 o modelo de pós-graduação estadunidense, que tem por objetivo dentre outros formar/qualificar os docentes do magistério superior. No entanto, tal formação acabou também por se estabelecer como uma continuidade ao privilégio da dimensão técnico-científica em detrimento da formação pedagógica que não teve espaço nesse projeto educacional.

Tal modelo de formação para o magistério superior brasileiro, prevalece até os dias atuais, agora sob orientação dos OI que orientam a formação (treinamento) em serviço, após ingresso na docência, por meio do desenvolvimento de competências relacionadas às metodologias ativas desenvolvidas na educação continuada, ou educação ao longo da vida, expressão essa utilizada pela UNESCO e pelo Banco mundial.

Referências

- CHARLE, C. e VERGER, J. (1996). História das Universidades. São Paulo: UNESP.
- DIAS, J. F. e BRANCO, J. C. S. (2022). “Formação Pedagógica dos Professores Universitários: Contribuições e lacunas Identificadas no

Processo de Revisão da Produção Intelectual.” Rev. Inter. Educ. Sup. vol. 9, Campinas, pp. 1-22.

LEVINSKI, E. Z. e BORDIGNON, L. S. (2015). “Educação superior e a pedagogia universitária”, in: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. e ODY, L. C. (orgs.) Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, pp. 223-246.

LUCARELLI, E. (2007). “Pedagogia universitária e inovação”, in: CUNHA, M. I. (org.) Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, pp. 75-92.

SOARES, S. R. e CUNHA, M. I. (2010). Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA.

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs

Flávio Nogueira do Nascimento

Arlete Maria Monte de Camargo

A socialização profissional de professores iniciantes diz respeito ao processo vivenciado por esses professores que lhes possibilita adaptar-se à cultura institucional, seja passiva ou ativamente, já que essa etapa de iniciação é marcada por incertezas, tensões e desafios. Diferentes autores (Cruz, Farias e Hobold 2020; Papi e Martins 2010) vêm indicando a ausência de apoio institucional sistemático que permita a esse professor perseverar na profissão, o que muitas vezes pode contribuir para o abandono da docência, já que é um momento considerado decisivo na carreira docente, conforme tem sido evidenciado por organismos multilaterais como é o caso da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que procura incentivar iniciativas relacionadas à iniciação e ao desenvolvimento profissional dos professores em início da carreira.

Isso nos remete a um “processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar 2005), ao conjunto de profissionais docentes que integram uma dada instituição, já que o iniciante passa por uma adaptação, ativa ou passiva, a uma cultura institucional condicionando esse profissional ao ambiente do qual faz parte naquele momento, moldando sua ação e perfil profissional (Musanti 2010). Ao considerar o professor iniciante nesse contexto, destacamos a importância dos primeiros anos de exercício profissional, enquanto fundamentais para a forma com que as ações profissionais que serão desenvolvidas, juntamente com as implicações ocorridas no que tange, entre outros, a própria permanência na carreira docente (Papi e Martins 2010).

Nessa perspectiva, ao considerar as contribuições das principais abordagens que tratam da socialização profissional, marcadas pelo Funcionalismo Estrutural, onde consideram a socialização vinculada ao espaço no qual ocorre a formação inicial do sujeito, um dos principais estudos considerado clássico, realizado por Merton, Reader e Kendal, com

estudantes de medicinas, conforme Ludke (1996), aponta que “pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – corrente nos grupos dos quais elas são ou pretendem ser membros” (p. 6); o interacionismo simbólico, em rompimento com os estudos funcionalistas, concebiam que a socialização era verificada pelo exercício profissional. Em outras palavras, “tratava-se então de verificar como se dava o processo de socialização ocupacional não na escola, mas a partir da experiência do jovem profissional, em seu lugar de trabalho” (Ludke 1996, p. 6), destacando o papel da formação e da experiência neste processo.

No caso do professor iniciante, a contribuição do novo ambiente no qual o docente faz parte, conforme observado em Almeida et al. (2019), quando apontam as facilidades ou dificuldades presentes no ambiente encontrado pelo professor iniciante, podem ser estendidos ou diminuídos, e que para isso, “corroboram as relações com colegas, a formação que vivenciam no espaço escolar, os apoios recebidos, as condições para o exercício do trabalho, enfim, as condições do acolhimento profissional” (Almeida et al. 2019, p. 191), elevando as particularidades do ponto de vista social e afetivo do ambiente institucional. Tardif (2000) aponta que a incorporação das práticas e rotinas pertencentes aos respectivos grupos de trabalhos, seja do grupo de professores, da gestão escolar ou de qualquer componente institucional, se apresentam como exigências desses grupos de modo que o processo de adaptação se apresente em somente uma direção e nunca ao contrário. Nessa lógica, o impacto em especial para o professor iniciante, das condições laborais, as novas regras e regulamentos, as exigências para o exercício de suas funções docentes, assim como o papel central direcionado ao docente quando algumas mudanças são exigidas (Oliveira 2006), se mostram enquanto elementos constituintes neste cenário.

Em outro aspecto, em uma perspectiva crítica da socialização profissional, podemos considerar, levando em conta especificidades do processo e o fato de que os “professores não são seres passivos que interiorizam as tradições e as práticas escolares sem maior capacidade de resposta” (Contreras 2002, p. 150), a presença de transformações que possibilitam ter o docente na posição de agente de mudança das instituições, com a inversão do sentido do processo de socialização do

professor iniciante em que sua capacidade de intervenção se faça muito mais presente (Musanti 2010). É necessário levar ainda em consideração a presença de momentos diferenciados em que o docente se encontra ao longo da carreira com uma fase correspondente ao seu início na docência, como observado em Huberman (1995) e Garcia (1999), o que pode contribuir para essas transformações, já que o ímpeto desse profissional pode estar relacionado a cada fase que esse se encontra na carreira.

De certa forma, o processo de socialização profissional de professores iniciantes, pode representar um conflito entre interesses e valores da instituição e também do professor recém-chegado, já que esse necessita de um entendimento nessa conciliação, caso almeje alcançar a possibilidade de uma reflexão crítica ao fazer parte de uma nova cultura institucional (Contreras 2002).

Referências

- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. e FUSARI, J. C (2019). “Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes.” *Educar em Revista*, vol. 35, nº 78, Curitiba.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (2006). “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”, in: FELDFEBER, M. e ANDRADE OLIVEIRA, D. (comp.) *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de e HOBOLD, Márcia de Souza (2020). “Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades.” *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 14, São Carlos, pp. 1-15, e4149114, jan/dez. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1082>. Acesso em: 22/10/2022.
- CONTRERAS, José (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto:
- LÜDKE, Menga (1999). “Sobre a socialização profissional de professores.” *Cadernos de Pesquisa* nº 99.

- HUBERMAN, Michael (2013). “O ciclo de vida profissional dos professores”, in: NÓVOA, António (org.) Vidas de Professores. Porto-Portugal: Porto.
- MUSANTI, Sandra (2010). “Socialização profissional”, in: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. e VIEIRA, L. M. F. Dicionário Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM
- OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (2006). Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes e MARTINS, Pura Lúcia Oliver (2010). “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.” Educação em Revista, vol. 26, nº 3, Belo Horizonte.
- TARDIF, Maurice (2000). “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.” Revista Brasileira de Educação, nº 13, jan/abr.

NOTAS EIXO 3

- 1 Apesar de haver outros entendimentos, destacamos Placco (2010), para quem a formação em serviço é um “Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como locus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto de que o professor é um sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo.
- 2 Professores que, durante anos ou décadas, são obrigados a realizar processos seletivos para o trabalho temporário nas redes de ensino públicas, tornando permanente o que deveria ser do mais absoluto caráter transitório, temporário e emergencial.
32. Dizemos eadeizados em neologismo ao predomínio cada vez mais espreado da modalidade de ensino a distância nas faculdades, centros de ensino e universidades – especialmente nos cursos de licenciaturas.
43. Na educação básica brasileira, as escolas públicas respondem por 82,9% das matrículas de crianças e adolescentes em instituições municipais, estaduais e federais de ensino. Embora, aproximadamente 7,2 milhões de matrículas estejam em escolas privadas (17,1%), tudo parece indicar que os capitais estão mais interessados, por enquanto, na oferta de produtos e serviços às escolas estatais do que na comercialização de matrículas.
54. Um tear mecânico, por exemplo, não é capital quando no interior de uma residência produz bens úteis cujo valor de uso é o consumo daqueles que nele produziram o tecido, o casaco ou qualquer peça de vestuário; mas é capital na indústria que pressupõe sua produção para a troca e que, em si subentende, entre outros fatores: a concentração e o domínio dos meios de produção do tecido e sua realização como mercadoria; a existência da força de trabalho como elemento basilar do fundamento de valor-trabalho de sua produção mercantil e a subsunção de todas as formas não-mercantis de produção do tecido, que só podem existir como exceção ao fundamento geral de sua forma geral e que torna toda forma não-industrial de tear uma antinomia em relação à forma mercadejável.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Alda Maria Duarte Araújo Castro – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1977), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001) e Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de formação de professores, políticas de educação a distância e de educação superior. Pesquisadora integrante da Rede Universitas/Br. E-mail: aldacastro01@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6740-6257>.

Allan Kenji Seki – Graduado em Psicologia, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorado em andamento na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor na Escola de Formação Política da Classe Trabalhadora – Vânia Bambirra. Pesquisador do Grupo de Estudos em Política Educacional (Greppe/Unicamp) e do Grupo de Investigação em Política Educacional (Gipe/Marx). Bolsista Fapesp (Processo nº 2021/01249-9). E-mail: allanknj@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5308-9112>.

Ana Claudia Ferreira Rosa – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Pedagogia (UFPA). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA). E-mail: ana.rosa@ifpa.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9718-9975>.

Andréa Cristina Cunha Matos – Docente na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, atuando na Educação Infantil. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, na Linha de Pesquisa sobre Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Pesquisadora e membro do Gestrado/UFPA, é coordenadora de projeto de pesquisa no Programa Doutor Pesquisador subprograma Apoio ao Recém Doutor (Prodoutor/PARD/2021) e colaboradora em projeto de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico (Pibic/EBTT/2020). Atualmente desenvolve pesquisa voltada à temas como: formação de professores/as, trabalho docente e adoecimento. E-mail: amatosufpa@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2393-4004>.

Antonia Costa Andrade – Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional pela Unifap e Pós-doutorado em Educação pela UFPA. É graduada em Pedagogia pela UEPA, e em Ciências Econômicas, pela Unama. É professora titular da Unifap. Coordenadora do Eixo 2 da Rede Universitas/BR e do Comitê da Campanha pelo Direito à educação, do Amapá. Vice-

Diretora da Anpae/Amapá. Pesquisadora na área de Educação, com temas: política trabalho e formação docente e internacionalização da educação, Pedagogia histórico-crítica. E-mail: antoniaUnifap@gmail.com; Orcid: 0000-0002-4527-8562.

Arlete Maria Monte de Camargo – Licenciada em Pedagogia e doutora em Educação pela UFMG. Professora Titular Aposentada da Universidade Federal do Pará, em atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na condição de professora voluntária, Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, atuando em temas como formação de professores, currículo e trabalho docente; internacionalização, processos de formação e socialização profissional docente, organização institucional e acadêmica da educação superior. Integra como líder o Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA), o projeto de pesquisa em Educação na Amazônia: história, política, formação de professores e diversidade cultural, onde exerce a coordenação do eixo Formação de Professores. Associada à Anped e Anpae. E-mail: acamargo@ufpa.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5209-9693>.

Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior – Doutorando em Educação (PPGED/UFPA); Mestre em Educação e Licenciado pleno em Pedagogia (UEPA); É Especialista em Educação III, na Seduc/PA. Membro do Grupo de Estudo e Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – Gestrado/UFPA. No doutorado desenvolve pesquisa sobre as influências do Orealc/Unesco na Política Nacional de Formação/Valorização dos Profissionais de Educação Básica. E-mail: carlinhosaldanhajr@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7143-9561>.

Danilo Marques – Professor de Geografia na Educação Básica; pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e membro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (RedEstrado). Possui graduação em Geografia pela UFMG e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atualmente é estudante do Doutorado Latino-Americano do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. E-mail: marques7danilo@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9196-2031>.

Edinilza Magalhães da Costa Souza – Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA-2018); Mestrado em Educação (PPGED/UFPA-2005). É Professora da Educação Básica, (Funbosque). Especialista em Educação (Seduc/PA). No doutorado, realizou estudo sobre o Plano de Formação Docente/Parfor e a inter-relação com o Regime de Colaboração no Estado do Pará. Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA). Apresenta experiência profissional como docente no Ensino Superior em Curso de Especialização e Graduação. E-mail: edinilzacosta1@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0120-8535>.

Eduarda de Assunção Pacheco – Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFGPA) vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Pesquisadora e membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFGPA). E-mail: eduardaassuncaoapacheco@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8512-072X>.

Erlani Raquel da Cruz Favacho – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá; possui especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá. É professora da Educação Básica, da rede pública estadual do Amapá. E-mail: erlane_favacho@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2641-7207>.

Flávio Nogueira do Nascimento – É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão e possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Pará. Professor efetivo da rede estadual e municipal de ensino no estado do Maranhão. Atualmente, desenvolve pesquisa voltada para a socialização profissional de professores em início de carreira. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFGPA). E-mail: flavionn@ufpa.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9665-1013>.

Gabriela Milenka Arraya Villarreal – Possui graduação em Ciências de la Educación – Universidad Mayor de San Andrés (2007) e mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (2015). Professora interina – Universidad Mayor de San Andrés, docente de formador de formadores – Universidad Mayor de San Andrés. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sexualidade, adolescência, gênero e migración. Estudante de doutorado no programa PPGED da UFGPA (Bolsa de estudos Capes). Grupo de Estudos e Pesquisas de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado) Interesse de pesquisa: Trabalho docente, resistências sindicais de professores. E-mail: gaby_mil@hotmail.com; Orcid: 0000-0002-2458-371X.

Glenda Caroline Meireles da Costa Rodrigues – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará/UFGPA. Especialista em Educação Técnica de Nível Médio, Integrada à Modalidade Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA. Graduada em Pedagogia pela UFGPA. Professora Formadora do Centro de Formação de Educadores Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação, Belém/PA. Integrante do Projeto de Pesquisa em Educação na Amazônia: História, política, formação de professores e diversidade cultural e do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – Gestrado/UFGPA. E-mail: glendameireles@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8723-5774>.

Hélio Loiola dos Santos Júnior – Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA); Mestre em Ciências e Meio Ambiente (2019); Especialista em Pedagogia Escolar (2010); Graduado em Pedagogia (2008). Exerce o cargo de pedagogo na Universidade Federal do Pará. E-mail: heliosantos@ufpa.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1772-6492>.

Ilma de Andrade Barleta – Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFGPA); Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (Unifap) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). É graduada em Pedagogia pela Unifap. É Professora Adjunta IV da Unifap. Pesquisadora na área de Educação, com temas: políticas de carreira e valorização docente e gestão educacional. E-mail: ilma.barleta@Unifap.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4345-7700>.

Jocelia Martins Marcelino – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, bolsista Capes/Proex. Integrante do Grupo de pesquisa Universitas/Ries (CEES/PUCRS) e do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS. Autora do livro: Internacionalização da Educação Superior e a Construção da Cidadania Global: existem conexões possíveis? Série RIES/Pronex (2021). E-mail: jocelia.marcelino@edu.pucrs.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3997-1555>.

Juliana de Fátima Souza – Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre e Doutora em Educação pela UFGM. Realizou pós-doutorado pelo programa PDJ/CNPq, também na UFGM. Comunicóloga pela PUC Minas. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFGM). E-mail: jusouzar@ufmg.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8858-7197>.

Laurimar de Matos Farias – Mestre e Doutor em Educação – UFGPA. Pesquisador do Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Estratégicos em Governança Pública (Ceppe) da Escola de Governança Pública do Pará – EGPA. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – Gapes/UFGPA. Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Pará/Seduc e da Secretaria Municipal de Educação de Belém/SEMEC. Email: laurimatos72@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4503-0380>.

Leila Maria Costa Sousa – Doutoranda em educação (2020), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Mestra em educação pelo mesmo programa, na linha de políticas públicas educacionais (2019). Licenciada em Pedagogia – UFGPA (2016). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/UFGPA- linhas de pesquisas: Políticas Públicas Educacionais (Educação Básica e Superior); Financeirização da Educação Superior; Política Educacional e Trabalho Docente; Políticas públicas, Financeirização e expansão do ensino superior brasileiro. E-mail: leilamariacsousa@gmail.com; Orcid:0000-0001-8015-9297.

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu – Doutora em Educação (2023), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestra em Literatura e Crítica Literária (2016) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (Uema). No doutorado desenvolveu pesquisa sobre a Unesco, educação de qualidade e formação de professores. Membro do Grupo de Estudo e Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – Gestrado/UFPA; e Integrante da Rede Universitas/BR. E-mail: lucenildaabreu12@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0354-3177>.

Luciene Medeiros – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Professora do ICED/UFPA (Aposentada); Pesquisadora do Gestrado/UFPA. Membro da Rede Universitas-BR, atuando como pesquisadora no Eixo 2. E-mail: lugracinha@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org./0000-0003-0059-4761>.

Maria da Conceição dos Santos Costa – mãe de Cecília, professora adjunta IV do Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEF/UFPA) e integra os grupos Gestrado/UFPA e Geperuaz/UFPA. E-mail: concita.ufpa@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8256-068X>.

Maria da Conceição Rosa Cabral – É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, com período sanduíche na Universidade de Lisboa; Mestrado em Educação pela Unicamp. Professora Associada (aposentada) do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA) e da Rede Universitas/BR. E-mail: mcrosa@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1754-930X>.

Maria Dayse Henriques de Camargo – Pedagoga e Psicóloga. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais”. Mestre em Educação pela UFPA (2017). Especialista em Docência do Ensino Superior (2008). Especialista em Educação e Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/UFPA). Integra a pesquisa intitulada Financeirização do Ensino Superior Privado-Mercantil no Brasil: novas estratégias de inserção do capital estrangeiro. É integrante da pesquisa nacional “O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional”, coordenado pela professora Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião e professora Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves. E-mail: daysecamargo83@gmail.com; Orcid:0000-0001-7147-3831.

Marília Costa Morosini – Pós-doutorado no Lillas/Universidade do Texas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Prêmio Pesquisador Gaúcho 2021

– FAPERGS. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS. Coordenadora Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES. Organizadora da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES, 2021. Pesquisadora 1A do CNPq. E-mail: marilia.morosini@puccrs.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>.

Mário Luís Neves de Azevedo – Professor titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Educação pela USP, com estágio de pesquisa (bolsa-sanduíche/CAPES) no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP-França). Pós-Doutorado na Universidade de Bristol-Inglaterra (2011). Pesquisador visitante na Universidade de Cambridge-Inglaterra (2018-2019). Pesquisador do CNPq. Membro da Rede Universitas/Br. E-mail: mlnazevedo@uem.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0563-5817>.

Mariza Felipe Assunção – Doutora em Educação, Professora da UFPA, campus Abaetetuba. Membro do Gestrado/UFPA. Coordenadora do Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente/Lastro. E-mail: mfa@ufpa.br; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0840-2755>.

Mary Ellen Costa Moraes – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestra em Gestão Pública pela UFPA. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política Educacional, formação e trabalho docente – Gestrado. Técnica em Assuntos Educacionais da UFPA. E-mail: ellen.pedagoga@gmail.com; Orcid: 0000-0002-1515-127X.

Mary Jose Almeida Pereira – Doutora em Educação (2022) e Mestre em Educação (2015) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Pós-Graduada em Metodologia da Pesquisa Científica pela Universidade do Estado do Pará (2007). Possui graduação em Pedagogia pela UFPA (2004). Participa como pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente – Gestrado/UFPA. Integra a Rede Universitas Br e é associada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd. E-mail: mary.josi@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1046-9630>.

Michele Borges de Souza – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (2012) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2009). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Vice Coordenadora da Especialização em Sistema de Garantia dos Direitos de Crianças e Adolescentes – (SGDCA/ICED/UFPA). Supervisora do Subprojeto de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid/UFPA. Coordenadora de Projeto de Pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibic/EBTT/2020). Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA). E-mail: michelinhebs@gmail.com; Orcid: 0000-0003-4184-0981.

Nila Luciana Vilhena Madureira – Mestre em Educação. Professora do Instituto Federal do Pará, Campus Bragança. Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica. Membro do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) Bragança. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFGA). E-mail: nila.madureira@ifpa.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3236-9596>.

Olgaises Cabral Maués – Possui Doutorado em Educação pela Université des Sciences et Technologies, Lille II, França (USTL-Lille II); Pós-Doutorado na Université Laval, Canadá, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular (aposentada) da Universidade Federal do Pará e Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFGA). Líder do Grupo de Pesquisa Gestrado/UFGA. Pesquisadora do CNPq. E-mail: olgaises@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6012-1432>.

Olinda Evangelista – Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (Gipe/Marx), sediado na UFSC. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná, Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doc em Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Publicou, em colaboração com Allan Seki, Artur Souza, Mauro Tilton e Astrid Avila, *Desventuras dos professores na formação para o capital* (Campinas, Mercado de Letras 2019). Organizou, em colaboração com Allan Seki, *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo* (Araraquara: Junqueira e Marin 2017). Organizou, em colaboração com Eneida Shiroma, *O que revelam os slogans na política educacional* (Araraquara: Junqueira e Marin, 2014). E-mail: Olindaevangelista35@hotmail.com; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5360-2521>.

Orleans Silva Sousa – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap – 2022). Licenciado em Matemática pela Universidade do Vale do Acaraú (2010). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (2007). Professor da Educação Básica, da rede pública estadual do Amapá, com atuação na Educação de Jovens e Adultos. E-mail: orleans.mathema@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5027-0904>.

Rafael Folmann Chernhak – Graduado em relações internacionais (UFRGS). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação na PUCRS, bolsista CNPq. Integrante do Grupo de pesquisa Universita/Ries(CEES/PUCRS) e do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES/PUCRS. E-mail: rafael.chernhak@edu.pucrs.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1598-5207>.

Robson dos Santos Bastos – Doutor em educação pela UFGA e Mestre em educação pela UEPA. Docente do Curso de Educação Física da Escola Superior Madre Celeste (Esmac) e da rede Estadual de Ensino do Estado do Pará (Seduc). Desenvolve estudos relacionados a Educação para Cidadania Global, Internacionalização da Educação Superior, Política de

Formação de Professores, Trabalho Docente e Organização do Trabalho Pedagógico. É Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA) e também da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/UEPA). E-mail: robsonbastos@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3204-9920>.

Sílvia Letícia D'Oliveira da Luz – Professora efetiva da Educação Básica na cidade de Belém do Pará desde 1996. Formou-se em Pedagogia pela UFPA em 2003. Mestre em Educação na linha de Políticas Públicas Educacionais na UFPA em 2008. Doutora em Educação na Linha de Políticas Públicas Educacionais na UFPA em 2017. Docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém e Especialista IV na rede estadual de ensino no Pará. É professora colaboradora na educação superior via Plano Nacional de Formação de Professores e desenvolve pesquisas como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Trabalho Docente – Gestrado, com ênfase em temas como: Estado e Políticas Educacionais; Educação Básica; Trabalho e Carreira Docente; Sindicalismo; Sindicalismo em Educação. E-mail: silvialeticialuz@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9521-5412>.

Valéria Silva de Moraes Novais – Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará e Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Genebra (Unige/Suíça). É graduada em Pedagogia pela UFPA. É professora titular da Universidade do Estado do Amapá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão (Geppeg). Pesquisadora na área de Educação, com temas: política de educação superior; gestão escolar, políticas para a educação de jovens e adultos. Email: valeria.novais@ueap.edu.br; Orcid: 0000-0003-3549-6213.

William Pessoa da Mota Júnior – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (2016). Mestre em Educação pela UFPA, na linha de Políticas Públicas Educacionais (2011) e Licenciado Pleno em Ciências Sociais (2008) pela UFPA. É Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal do Pará. Atuou como docente do Parfor Pedagogia (UFPA). E-mail: will_mota@yahoo.com.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1536-4101>.

O processo de internacionalização das políticas educacionais se manifesta em diferentes níveis nas políticas nacionais. Repercute em diretrizes, recomendações, planos e metas, “naturalmente” incorporados pelos sistemas educacionais, configurando, sob a lógica da globalização neoliberal, os moldes das políticas educacionais implementadas no âmbito nacional. Fundamentando-se na premissa de que as políticas educacionais nacionais estão situadas no contexto da internacionalização, o Glossário “A internacionalização da educação, os Organismos Internacionais e a Formação docente” reúne um conjunto de verbetes que emergem no campo da pesquisa educacional relacionados ao fenômeno da internacionalização e sua incidência nas diretrizes para as políticas educacionais nacionais sob a égide do mundo globalizado. Estruturado em três eixos – Internacionalização da Educação, Organismos Internacionais e Formação Docente –, a abordagem dos verbetes vai além do sentido etimológico, privilegiando, sobretudo, a análise política sobre o emprego de tais termos, que se manifestam no discurso da internacionalização da educação e se entrecruzam nas diretrizes e regulações das políticas educacionais em escala global. Assim, sob uma perspectiva crítica, a disseminação desses termos converge para o fortalecimento de concepções de educação e de sociedade que privilegiam à racionalidade neoliberal como norteadora das políticas educacionais. Fazer resistência à educação forjada nos fundamentos do capital requer conhecimentos sobre as bases conceituais dos termos que compõem o seu repertório. Para essa tarefa, a leitura deste Glossário apresenta-se como fundamental.

Professora Doutora *Lucenilda Cavalcante Abreu*
Docente da Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA, Campus Santa Inês)

T.o.C

Capa

Folha de Rosto

Dados Catálogos

Conselho Editorial

Sumário

Apresentação

Eixo 1

Capítulo 1

Capítulo 2

Capítulo 3

Capítulo 4

Capítulo 5

Capítulo 6

Capítulo 7

Capítulo 8

Capítulo 9

Capítulo 10

Capítulo 11

Capítulo 12

Capítulo 13

Capítulo 14

[Capítulo 15](#)

[Capítulo 16](#)

[Capítulo 17](#)

[Capítulo 18](#)

[Capítulo 19](#)

[Capítulo 20](#)

[Capítulo 21](#)

[Capítulo 22](#)

[Capítulo 23](#)

[Capítulo 24](#)

[Capítulo 25](#)

[Capítulo 26](#)

[Capítulo 27](#)

[Notas Eixo 1](#)

[Eixo 2](#)

[Capítulo 28](#)

[Capítulo 29](#)

[Capítulo 30](#)

[Capítulo 31](#)

[Capítulo 32](#)

[Capítulo 33](#)

[Capítulo 34](#)

[Capítulo 35](#)

[Capítulo 36](#)

[Capítulo 37](#)

[Capítulo 38](#)

[Capítulo 39](#)

[Capítulo 40](#)

[Capítulo 41](#)

[Capítulo 42](#)

[Capítulo 43](#)

[Capítulo 44](#)

[Capítulo 45](#)

[Capítulo 46](#)

[Capítulo 47](#)

[Capítulo 48](#)

[Capítulo 49](#)

[Capítulo 50](#)

[Capítulo 51](#)

[Capítulo 52](#)

[Capítulo 53](#)

[Capítulo 54](#)

[Capítulo 55](#)

[Capítulo 56](#)

[Capítulo 57](#)

[Capítulo 58](#)

[Capítulo 59](#)

[Capítulo 60](#)

[Capítulo 61](#)

[Notas Eixo 2](#)

[Eixo 3](#)

[Capítulo 62](#)

[Capítulo 63](#)

[Capítulo 64](#)

[Capítulo 65](#)

[Capítulo 66](#)

[Capítulo 67](#)

[Capítulo 68](#)

[Capítulo 69](#)

[Capítulo 70](#)

[Notas Eixo 3](#)

[Sobre Autores](#)

[Contra Capa](#)