



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS/XII
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DANILO LOPES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO SOB INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: UMA
ANÁLISE A PARTIR DE FONTES DOCUMENTAIS**

GUANAMBI-BA

2025

DANILO LOPES DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO SOB INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: UMA
ANÁLISE A PARTIR DE FONTES DOCUMENTAIS**

Trabalho apresentado à Universidade do
Estado da Bahia – UNEB Campus XII, como
requisito para obtenção do título de
licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Adelson Ferreira da Silva

Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e
Pesquisa Paulo Freire (NEPE).

Linha de Pesquisa: Sistemas Filosóficos, Ciências da
Educação e Processos Formativos.

GUANAMBI-BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

O48e Oliveira, Danilo Lopes de

A EDUCAÇÃO SOB INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS
MULTILATERAIS: uma análise a partir de fontes documentais / Danilo
Lopes de Oliveira. Orientador(a): Adelson Ferreira da Silva. Silva.
Guanambi, 2025.

106 p : il.

TCC (Graduação - Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia.
Guanambi. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Formação de Professores. 2. Organismos Multilaterais.
3. Pós-modernidade. 4. Racionalidade Neoliberal. I. Silva, Adelson Ferreira
da . II. Universidade do Estado da Bahia. Guanambi. III. Título.

CDD: 371



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS XII
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO ESTUDANTE:

DANILO LOPES DE OLIVEIRA

TÍTULO DO TRABALHO:

A EDUCAÇÃO SOB INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: uma análise
a partir de fontes documentais

Trabalho apresentado à Universidade do Estado da Bahia/Campus XII,
como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciatura Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Sistemas filosóficos, Ciência da Educação e
processos formativos.

Aprovado em: 23/07/2025

BANCA EXAMINADORA:

Elenice de Brito Teixeira Silva

Professora Doutora - Elenice de Brito Teixeira Silva – membro da banca
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII

Josias Benevides da Silva

Professor Doutor – Josias Benevides da Silva- membro da banca
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII

Adelson Ferreira da Silva

Professor Doutor Adelson Ferreira da Silva – orientador
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui me dando saúde, força, perseverança para não desistir em meio a tantas dificuldades encontradas durante o árduo caminho;

Agradeço a minha família, principalmente aos meus pais Manoel Gomes de Oliveira e Maria Onice Lopes de Oliveira por sempre oferecer estímulos para que eu pudesse estudar. As minhas irmãs Paloma, Naiara e Janaina por me ajudarem com questões de moradia e aluguel para que eu pudesse viver em uma cidade que não era minha;

Agradeço aos meus colegas de maneira geral pelos momentos divertidos, as aprendizagens e pelo compartilhamento de saberes e experiências. Em específico, agradeço a Sônia, Lucas, Bêtania, Luana Souza, Luana Cotrim, Mylane e Brenda pela realização dos estágios e parcerias durante os trabalhos acadêmicos;

Agradeço ao Professor Doutor Adelson Ferreira da Silva por me escolher enquanto orientando, pela paciência, compromisso e dedicação comigo, acima de tudo por nunca duvidar da minha capacidade;

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha trajetória na Universidade, não poderia deixar de citar os professores Josias Benevides, Domingos Trindade, Maria de Fátima Carvalho, Fausta Couto, Marisela Pi, Jany Prado, Elenice Brito; Jamille Pimentel.

Agradeço as colegas Ariana e Adaelia pelos momentos para além da Universidade, cada minuto será lembrado como algo alegre e divertido.

“A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível”.

Cora Coralina

RESUMO

O presente estudo é o resultado da pesquisa de iniciação científica realizada no período 2023-2024, com o subprojeto - *PEDAGOGIA E FONTES DOCUMENTAIS: os organismos multilaterais como indutores de tendência da formação de professores (as) no século XXI* -. Procura responder a seguinte questão: Que determinações foram impostas à educação no século XXI, tendo em vista a sua inserção em um contexto de transformações planejadas pela globalização, pela influência do pensamento pós-moderno e dos organismos multilaterais? O objetivo geral visa analisar o efeito epistêmico do pensamento pós-moderno no conhecimento pedagógico e no contexto de sua produção, por meio da pesquisa em documentos oficiais de organismos multilaterais como a UNESCO, OCDE, e BANCO MUNDIAL. Parte do pressuposto de que a educação do século XXI tem sido uma alavanca para o crescimento econômico, por conta disso é alvo de interesse destes organismos, os quais, por meio de agendas e documentos, recomendam ações que corroboram para flexibilização e adaptação dos sistemas educacionais às demandas do mercado. Neste contexto, as determinações do neoliberalismo na educação se manifestam por meio da mercantilização do ensino, da valorização da eficiência e da produtividade. A pós-modernidade, por sua vez, tem contribuído para a fragmentação e relativização do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que foram utilizadas como técnicas de pesquisa a análise documental e a revisão bibliográfica (Gil, 2002). O referencial teórico contempla autores como: Bauman (2000); Franco (2000); Freire (2000, 2005); Harvey (2012); Jamerson (1985, 1997); Laval (2004); Libâneo (1985); Lyotard (2009); Pimenta (2000); Saviani (2009, 2013); Teixeira (1994). Os resultados revelam que a educação tem passado por diversas reformas que, frequentemente, deixam a democratização e a qualidade do ensino em segundo plano. Muitas dessas mudanças seguem uma lógica neoliberal e são influenciadas por organismos multilaterais. Entre as principais características desse modelo estão a privatização do ensino, a financeirização da educação e a prevalência do capital sobre aspectos sociais e pedagógicos. Essas transformações impactam diretamente a estrutura educacional, favorecendo uma abordagem mais mercadológica, reduzindo o caráter público da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Organismos Multilaterais. Pós-modernidade. Racionalidade Neoliberal

ABSTRACT

The present study is the result of a scientific initiation research project carried out during the 2023–2024 period, under the subproject “PEDAGOGY AND DOCUMENTARY SOURCES: Multilateral Organizations as Drivers of Teacher Education Trends in the 21st Century.” It seeks to answer the following question: What determinations have been imposed on education in the 21st century, considering its insertion in a context of transformations driven by globalization, the influence of postmodern thought, and multilateral organizations? The general objective is to analyze the epistemic effect of postmodern thought on pedagogical knowledge and its production context, through research in official documents from multilateral organizations such as UNESCO, OECD, and the World Bank. The study assumes that 21st-century education has become a lever for economic growth and, for this reason, has attracted the interest of these organizations, which, through agendas and documents, recommend actions that support the flexibilization and adaptation of educational systems to market demands. In this context, neoliberal determinations in education manifest through the commodification of teaching and the emphasis on efficiency and productivity. Postmodernity, in turn, has contributed to the fragmentation and relativization of knowledge. This is a qualitative research study, in which document analysis and literature review (Gil, 2002) were used as research techniques. The theoretical framework includes authors such as: Bauman (2000); Franco (2000); Freire (2000, 2005); Harvey (2012); Jamerson (1985, 1997); Laval (2004); Libâneo (1985); Lyotard (2009); Pimenta (2000); Saviani (2009, 2013); Teixeira (1994). The results reveal that education has undergone several reforms that often place democratization and quality of teaching in the background. Many of these changes follow a neoliberal logic and are influenced by multilateral organizations. Among the main characteristics of this model are the privatization of education, financialization of educational systems, and the prevalence of capital over social and pedagogical aspects. These transformations directly impact the educational structure, favoring a more market-oriented approach and reducing the public character of education.

Keywords: Teacher Education. Multilateral Organizations. Postmodernity. Neoliberal Rationality.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BM- Banco Mundial

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

C&T- Ciência e Tecnologia

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB- Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IC- Iniciação Científica

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OM- Organismos Multilaterais

ONU- Organização das Nações Unidas

PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNE- Plano Nacional de Educação

PNQ- Plano Nacional de Qualificação

PPPs- parcerias Público Privadas

PRONEM- Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Quantidade de documentos produzidos pela UNESCO entre 2010-2025.....	51
Gráfico 2- Quantidade de documentos encontrados no site do Banco Mundial	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características das tendências pedagógicas progressistas.....	33
Quadro 2- Pós-modernidade e impactos na educação.....	41
Quadro 3- Contradições entre a pós-modernidade e a pedagogia crítico progressista.....	43
Quadro 4- UNESCO e a ciência como força produtiva.....	46
Quadro 5- Documentos selecionados no site da UNESCO após análises.....	52
Quadro 6- Documentos selecionados no site do Banco Mundial.....	58
Quadro 7 - Documentos selecionados no site da OCDE.....	63
Quadro 8- Quadro Comparativo das Resoluções para Formação de Professores no Brasil (2002–2024)	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Exemplos de benefícios da educação conforme Banco Mundial.....	60
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Etapas da Revisão de Literatura.....	24
Figura 2- Pedagogia como ciência da educação.....	39
Figura 3- Ciência e crescimento econômico.....	48
Figura 4- Sociedade do conhecimento.....	49
Figura 5- Os quatro pilares da educação conforme UNESCO.....	55
Figura 6- Recomendações da OCDE para a formação de professores.....	64
Figura 7- Reformas educacionais no Brasil entre 1990 a 2020.....	76
Figura 8- competências gerais conforme BNCC (2017)	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Referencial Teórico	20
Metodologia	23
1. O EFEITO EPISTÊMICO DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	26
1.1 Sobre o efeito epistêmico	26
1.2 Sobre o conceito de pós-modernidade e seus pressupostos.....	27
1.3 Sobre o Conhecimento Pedagógico e as Pedagogias Crítico-Progressistas	30
1.3.1 José Carlos Libâneo e a Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos.....	32
1.3.2 Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora.....	34
1.3.3 Anísio Teixeira e a Escola Progressiva	35
1.3.4 Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico- Crítica	36
1.3.5 Selma Garrido Pimenta e a Pedagogia Crítico-Dialética.....	37
1.3.6 Maria Amélia Franco e a Pedagogia Crítico-Emancipatória	38
1.4 Contradições entre pós modernidade e pedagogias critico progressistas.....	40
2. ORGANISMOS MULTILATERAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CIÊNCIA NO SÉCULO XXI	45
2.1 Organismos Multilaterais e a ideia de ciência como força produtiva.....	43
2.2 implicações dos documentos dos organismos multilaterais na concepção de educação para o século XXI	50
2.2.1 A influência da UNESCO na educação: uma análise dos quatro pilares.....	50
2.2.2 Banco Mundial e o financiamento para a educação	56
2.2.3 A influência da OCDE na educação: a formação de professores entre avaliação e competitividade.....	62
2.3 Organismos multilaterais e os sistemas de padronização da educação por meio da cultura empresarial nas escolas	67
3 ORGANISMOS MULTILATERAIS E RACIONALIDADE NEOLIBERAL	72
3.1 Neoliberalismo e Educação	72
3.2 Política neoliberal no Brasil.....	75
3.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a racionalidade neoliberal.....	81

3.3 BNCC e os processos de padronização da educação	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93

INTRODUÇÃO

O século XXI tornou-se um importante ponto de partida para várias tendências no campo da educação. Este panorama configura-se em virtude das transformações sociais ocasionadas pelo processo de globalização, a influência do pensamento pós-moderno, do neoliberalismo e principalmente dos Organismos Multilaterais (OM).

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o efeito epistêmico do pensamento pós-moderno no conhecimento pedagógico e no contexto de sua produção, por meio da pesquisa em documentos oficiais de organismos multilaterais como a UNESCO, OCDE, e BANCO MUNDIAL. Os objetivos específicos são: 1) Mapear os principais documentos dos organismos multilaterais que induziram tendências na concepção de educação ciência e tecnologia para o século XXI; 2) analisar as competências gerais propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e discutir os documentos dos Organismos Multilaterais que induzem tendências para a educação, a ciência e tecnologia do século XXI; e 3) caracterizar o modelo prescritivo instituído pelos organismos internacionais por meio de seus documentos recomendatórios para a educação.

O interesse por esse tema originou-se da minha pesquisa de Iniciação Científica (IC), onde também discuti a influência dos organismos multilaterais na formação de professores no século XXI, por meio do subprojeto PEDAGOGIA E FONTES DOCUMENTAIS: os organismos multilaterais como indutores de tendência da formação de professores (as) no século XXI, desenvolvido no período 2023-2024.

Nesse sentido, identifiquei a necessidade de ampliar as discussões dos mecanismos que corroboram e sustentam essa influência na educação de maneira geral. Para tanto, iniciei a partir do seguinte questionamento: Que determinações foram impostas à educação no século XXI, tendo em vista a sua inserção em um contexto de transformações planejadas pela globalização, pela influência do pensamento pós-moderno e dos organismos multilaterais?

Os organismos multilaterais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) se apresentam, atualmente, como organizações capazes de intervir em diversos problemas sociais, para os quais, criam agendas e documentos recomendatórios cuja pretensão é contribuir para a solução das crises que a sociedade enfrenta. Dessa maneira, eles passam a desempenhar um papel ativo na formulação de políticas educacionais, orientando reformas e diretrizes que afetam substancialmente a educação.

Os documentos produzidos por estes organismos tratam a educação como um elemento essencial para o desenvolvimento econômico, tendo em vista a possibilidade de impulsionar o setor industrial e a formação de capital humano qualificado para responder as exigências do mercado. Os estudos de Pinto (2019), sobre os organismos multilaterais e a formulação de políticas educacionais, revelam que a educação é tomada como uma engrenagem propulsora do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a atuação dos organismos multilaterais com discursos da capacitação, qualificação, flexibilização, etc., corroboram para a sua mercantilização. Os professores se tornam “interessantes” enquanto mediadores do ensino e a escola recebe uma reconfiguração, sendo, conforme Laval (2004), subjugada às regras do mercado e passa a funcionar a sua semelhança.

Discutir sobre tais questões exigiu uma revisão a fim de compreender em que medida a literatura recente trata desta temática. As publicações existentes contribuíram para o diálogo com esta pesquisa, além disso, reafirmaram a importância do desenvolvimento de estudos neste campo. Inicialmente a divisão por temáticas permitiu identificar as produções correlatas ao tema, já publicadas. Os descritores utilizados para a busca foram: Educação; Formação de Professores; Neoliberalismo; Organismos Multilaterais e Pós-modernidade.

As pesquisas foram feitas no Portal de Periódicos da CAPES. Na temática Relações entre Educação, Neoliberalismo e Pós-modernidade foram encontrados 13 resultados, não sendo necessário realizar nenhum processo de filtragem dos dados. No entanto, a seleção dos trabalhos obedeceu ao critério de tempo de publicação, o qual compreende o período de 2015 a 2025.

O artigo *A problemática pós-moderna para a educação e o neoliberalismo* publicado em 2019, de Jeronimo de Oliveira Lombardo, discute os impactos da modernidade e do pensamento pós-moderno na educação, especialmente no contexto das políticas neoliberais. O artigo busca compreender como os organismos internacionais influenciam a formulação de políticas educacionais e a estruturação do ensino.

O artigo *A reforma da educação e do conhecimento sob os princípios da pós-modernidade: heranças da década de 1990*, publicado em 2022, pelos autores Isaura Monica Souza Zanardini e Amilton Benedito Peletti, analisa as mudanças na educação brasileira desde a década de 1990, examinando documentos nacionais e internacionais que moldam a educação do século XXI, e destaca a valorização do aprender a aprender e a influência dos organismos multilaterais. Ambos os textos buscam compreender os impactos da globalização, do pensamento pós-moderno e do neoliberalismo sobre a educação. Além disso, eles apontam para

um modelo educacional pautado na lógica de mercado em que o conhecimento, a escola e todo o contexto de ensino é influenciado pelos organismos multilaterais.

Segundo Lombrado (2019), no sistema capitalista o controle é exercido pelo capital, e isso se reflete diretamente na educação. As sociedades são absorvidas pela lógica de mercado devido à redução da intervenção estatal na economia e à implementação de políticas de privatização. Nesse cenário, a educação se torna uma mercadoria ao se desvincular do Estado, ampliando desigualdades e perdendo seu caráter essencialmente humano dentro das instituições de ensino. A escola, reorganizada sob uma nova estrutura educacional que prioriza a valorização individual, flexibiliza o currículo e reduz a rigidez das normas, permitindo que os alunos escolham qual tipo de formação desejam consumir.

Essas mudanças no contexto educacional torna o ensino alinhado com as necessidades produtivas do capitalismo. Isso pode ser observado nas recomendações dos organismos multilaterais, através da padronização do ensino, da cultura empresarial nas escolas, da adoção de métodos de resultados mensuráveis e, principalmente, na substituição de uma formação crítico-emancipatória pelo treinamento voltado para a aquisição de competências e habilidades.

Nos estudos de Zanardini e Peletti (2022) fica evidente que a educação é tratada como um elemento capaz de desenvolver a capacidade de resolver conflitos, adequando-os as mudanças sociais, isso de certa forma contribui para a reprodução do capital. O discurso de “política de alívio da pobreza”, fortemente defendido e impulsionado pelos organismos internacionais contribui para a construção de um “novo sujeito”, tolerante, flexível e solidário. Essa abordagem revela como a educação, longe de ser apenas um instrumento de emancipação, também é utilizada estrategicamente na manutenção do *status quo*.

Sobre a temática - relação entre educação, escola e organismos multilaterais - foram encontrados um total de 19 resultados, não sendo necessário realizar nenhuma filtragem. Na temática - formação de professores e Organismos Multilaterais - foram encontrados 24 trabalhos.

O artigo - *A educação brasileira sitiada: as reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora* - escrito por (Sena, Silva e Silva, 2024), analisa a influência dos organismos multilaterais na formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das políticas educacionais. Os autores, fundamentados no materialismo histórico e dialético, argumentam que a educação, sob a lógica neoliberal, é tratada como mercadoria, priorizando o desempenho em testes padronizados em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Essa abordagem favorece a classe dominante, que busca consolidar um modelo educacional alinhado aos interesses do capital.

O artigo - *A formação de professores em tempos de escalada da racionalidade instrumental* – escrito por Barcelos (2021), trata da sintonia entre as políticas educacionais do governo federal e as orientações de organismos multilaterais. Parte do pressuposto de que elas influenciam diretamente a elaboração e difusão das diretrizes nacionais para a educação. O estudo analisa como essa racionalidade instrumental impacta a prática pedagógica, promovendo uma visão tecnicista da formação de professores e reduzindo o espaço para abordagens críticas e humanizadoras.

O artigo - *BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado* – escrito por (Farias, Rufato e Ruiz, 2023) critica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na formação dos estudantes. Os autores argumentam que a BNCC prioriza um ensino baseado em competências e habilidades, deixando em segundo plano conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Essa abordagem evidencia uma educação voltada para a formação de indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho, alinhada aos interesses do capitalismo global. O estudo também discute a relação entre os organismos multilaterais e a BNCC, assim como a teoria do capital humano.

Dessa maneira, compreende-se que a educação é concebida como um setor comercial, o que, em tese, exige a implementação de estratégias administrativas típicas do ambiente corporativo. Esse processo reacende o debate sobre a suposta crise da qualidade educacional, servindo como argumento para justificar as reformas impulsionadas por organismos internacionais. Além disso, tais mudanças promovem a criação de mecanismos de avaliação baseados na eficiência e na eficácia, princípios fundamentais do modelo de gestão defendido por essas instituições (Sena; Silva; Silva, 2024). Todo o campo educacional está sujeito a influência destes organismos que, por traz de um discurso de melhorias sociais, aparentemente buscam uma utopia de país perfeito, desenvolvido economicamente. O aparato principal é a política neoliberal que pouco a pouco tem se inserido na educação, buscando a privatização do ensino e contribuindo para as disparidades sociais.

Diante disso, percebe-se que todas as temáticas, assim como os artigos encontrados possuem relação, de modo que discutem como a educação é influenciada pelo neoliberalismo, pelo pensamento pós-moderno e também pelos documentos recomendatórios dos organismos multilaterais. Vale lembrar que, os achados da revisão permitiram identificar que existe um número considerável de produções correlatas ao tema publicadas nos últimos anos, o que reafirma o compromisso com este debate extremamente necessário.

Referencial teórico

Esta seção aborda os principais conceitos presentes nesta pesquisa, destacando os fundamentos teóricos que sustentam as análises e discussões. Para isso, iniciamos pela questão essencial: Que determinações foram impostas à educação no século XXI, tendo em vista a sua inserção em um contexto de transformações planejadas pela globalização, pela influência do pensamento pós-moderno e dos organismos multilaterais? A modernidade pode ser compreendida como um período de profundas transformações sociais, econômicas e culturais, caracterizado pelo avanço da racionalidade, da ciência e da industrialização. Nesse sentido, “ela pode ser entendida como uma equivalente ao mundo industrializado [...]” (Giddens, 2002, p. 21), destacando sua relação com o progresso técnico e a reorganização das sociedades.

Além disso, a modernidade é caracterizada pela predominância de uma racionalidade que permeia diversas dimensões da vida humana. Segundo Gatti (2005, p. 597), “a modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral”, isso demonstra como a lógica racional e instrumental moldou a organização dos espaços sociais e influenciou a construção da subjetividade dos indivíduos.

Ao tratar deste assunto, também é importante mencionar a pós-modernidade, posto que a discussão sobre o fim ou não da modernidade é pautada no surgimento dessa nova era. Ao que parece, não existe um consenso sobre o que vem a ser a pós-modernidade, no entanto, alguns filósofos conceituam o período que estamos vivenciando à sua maneira. Jean-François Lyotard traz a discussão sobre as Metanarrativas, Fredric Jameson com o termo Capitalismo Tardio, Zygmunt Bauman com Modernidade Líquida.

O contexto que muitos denominam pós-modernidade, caracterizado pela fragmentação do conhecimento, pela flexibilização das estruturas sociais e pela valorização da individualidade, etc., influencia diretamente na forma como as instituições escolares são organizadas e geridas. Nesse contexto, a lógica empresarial se insere na educação por meio de políticas que enfatizam eficiência, produtividade e competitividade.

Para Laval (2004, p. 45) “[...] a escola é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado”. Nesse processo, o ensino deixa de ser voltado para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos, e passa a ser sobreposto por práticas pedagógicas orientadas por princípios mercadológicos como metas quantitativas, resultados e eficiência produtiva. A lógica empresarial que pouco a pouco está se impregnando na escola, impõe-se sobre os princípios

educativos transformando os alunos em "clientes", os professores em "prestadores de serviços" e o ensino/conhecimento em "produto" pronto para ser comercializado.

Os valores da escola, tradicionalmente pautados na formação integral e no desenvolvimento do pensamento crítico pouco a pouco vão se esvaindo, logo, essa mudança compromete a missão social da educação, o que conseqüentemente reforça desigualdades à medida que privilegia quem melhor se adapta ao modelo meritocrático imposto. “O sistema escolar é obrigado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico” (Laval, 2004, p. 331), nesse cenário, a escola corre o risco de deixar de ser um espaço de construção coletiva do saber e de emancipação humana, para tornar-se apenas mais um elo da cadeia produtiva do capitalismo contemporâneo.

Percebe-se que, a partir do momento em que a lógica empresarial se insere no campo educacional tudo muda, é cabível dizer que uma nova instituição surge, com mudanças nos currículos, na formação, no planejamento e na avaliação. Ainda de acordo com Laval (2004, p. 342):

A nova escola não avalia mais segundo um modelo de excelência ou um ideal de libertação. Ela avalia de acordo com um código de desempenho. Já não julga mais o mérito ou a insuficiência ontológica de uma pessoa cujo nível de conhecimentos e os trabalhos que realizou lhe dão direito ou não a um título concedido por uma instituição. Ela avalia atividades, capacidade de atingir metas e competências mobilizadas para realizar um projeto, de acordo com a lógica da produção.

Essas transformações afetam diretamente o conhecimento e o ensino, pois com a inserção da lógica empresarial na educação, os currículos são reorganizados, a formação docente é afetada e os conteúdos ensinados deixam de priorizar o desenvolvimento integral do indivíduo. Como consequência, a formação docente sofre impactos significativos, pois o professor perde a sua autonomia e a docência se vê reduzida diante de sistemas de gestão baseados em padrões. O planejamento escolar também se alinha com o modelo empresarial, adotando ferramentas de gestão estratégica e monitoramento de processos educativos, já a avaliação dos estudantes se torna um mecanismo para medir e aumentar a produtividade.

[...] o conceito de Globalização nos traz a ideia de interligação do sistema mundo; espaços conectados por artifícios tecnológicos de comunicação e transportes, atrelados por elementos comuns, inter-relacionados por conteúdos, vinculados em um verdadeiro sistema, como nas chamadas mídias sociais veiculadas pela internet e por todo o suporte tecnológico posto a serviço da velocidade e da difusão cada vez mais descentralizada e abrangente de conteúdos, construídos e disseminados coletivamente em um intenso sistema de interação (Oliveira; Toledo, 2013, p. 110).

Para Harvey (2011) a lógica de mercado não deve ser inserida na educação, pois ela deve ser acessível a todos. A educação enquanto mercadoria pode contribuir para o fortalecimento das desigualdades sociais, transformando-se em um privilégio restrito a quem pode pagar por ela. Então, para quem pertence as classes menos favorecidas, ela é uma ferramenta de exclusão uma vez que sujeitos pertencentes a essas classes se veem desprovidos de oportunidades de aprendizagem. Em relação ao neoliberalismo Dardot e Laval (2016, p. 17) consideram que:

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

Dessa maneira, entende-se que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico ou político. Essa racionalidade que o acompanha e influencia a maneira como a sociedade é organizada contribui para a alienação dos indivíduos, visto que, muitos não possuem consciência de como são moldados. Um exemplo claro é o esforço individual, tido como único critério para o sucesso ou fracasso de alguém. Pode ser razoável, mas, no entanto, é preciso considerar outros fatores como os problemas estruturais: desigualdades, preconceito, distribuição de renda, falta de acesso e oportunidades, dentre outros, que em muitos casos são desconsiderados.

Para além, também vemos essa influência da privatização na ideia de que tudo deve ser “gerenciado” com eficiência e eficácia. “A privatização pode ser conceituada como a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas” (Pereira; Camargo, 2020, p. 6). Assim, a interferência do mercado em espaços tradicionalmente públicos redefine não apenas a forma como esses serviços são prestados, mas também quem tem acesso a eles, o resultado é um sistema que beneficia aqueles que já possuem condições favoráveis e dificulta ainda mais a ascensão daqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade.

De acordo com Barros (2020) o neoliberalismo tem expandido para além do mercado, criando assim, indivíduos-empresas. Isso significa dizer que os sujeitos passam a se comportar como empresas individuais, gerenciar sua própria carreira, investir na sua marca, maximizar

sua produtividade, buscar a eficiência e oportunidades de crescimento. Essa perspectiva de Barros (2020) aponta para um fenômeno em que os indivíduos internalizam a lógica capitalista-neoliberal e passam a se ver e a agir como empresas, é aí que a racionalidade neoliberal se insere, fomentando a subjetivação e modificando as relações do sujeito consigo mesmo.

Nesse contexto, ele não apenas vende sua força de trabalho, mas também administra sua trajetória profissional como um empreendedor de si mesmo, “o sujeito neoliberal e calculador e racional, tem seu valor moral pautado na sua capacidade de expandir suas habilidades e de satisfazer suas ambições” (Barros, 2020, p. 87). Isso implica na necessidade constante de busca por diferenciação no mercado e na gestão estratégica da própria imagem.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Foram utilizadas como técnicas de pesquisa a análise documental e uma pesquisa bibliográfica, os quais possibilitaram uma compreensão aprofundada do tema. A análise documental permitiu o exame e as discussões dos documentos produzidos pelos Organismos Multilaterais, enquanto a pesquisa bibliográfica proporcionou um embasamento teórico fundamentado em obras acadêmicas e artigos científicos já publicados.

De acordo com Gil (2002) a pesquisa bibliográfica e documental se assemelham, no entanto há algumas diferenças, principalmente na natureza das fontes. Ambas são investigações que recorrem a materiais já existentes, no entanto,

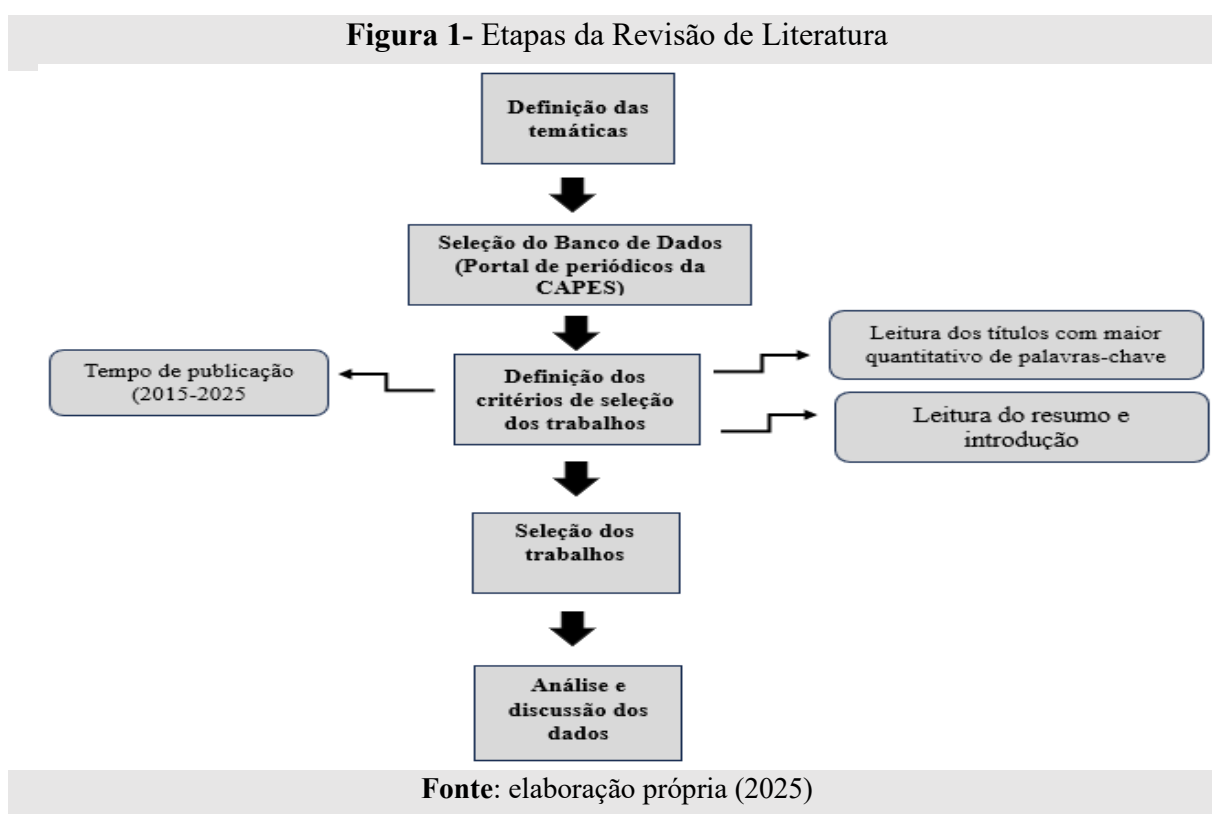
enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Dessa forma, ambas as abordagens são complementares e podem ser utilizadas em conjunto para ampliar a profundidade de uma investigação científica. No que se refere as vantagens da utilização de documentos na pesquisa em educação, pode-se destacar que, de fato, “constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações do pesquisador, além de ser uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável” (Lüdke; André, 1986, p. 36).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica

desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento acadêmico, permitindo ao pesquisador identificar o que já foi produzido sobre o tema, estabelecer conexões entre diferentes perspectivas e evitar repetições desnecessárias. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, logo, essa abordagem auxilia na identificação de lacunas existentes na literatura e no aprofundamento de discussões teóricas, garantindo um embasamento sólido para investigações futuras.

Para desenvolver essa pesquisa, de início foi necessário a revisão de literatura, a qual seguiu as etapas da figura abaixo:



Para a análise documental foram adotadas as seguintes etapas: 1) determinação dos objetivos; 2) elaboração do plano de trabalho; 3) identificação das fontes; 4) localização das fontes e obtenção do material; 5) tratamento dos dados; 6) confecção das fichas e redação do trabalho; 7) construção lógica e redação do trabalho.

A determinação dos objetivos foi baseada na questão de pesquisa, assim como a localização e identificação das fontes. Para a obtenção do material, inicialmente, foi necessário acessar o site dos Organismos Multilaterais (UNESCO, OCDE, BANCO MUNDIAL) para

realizar as buscas. No site da UNESCO foram utilizados os descritores - “Educação” e “Ciência” - com um recorte temporal de 2010 a 2025. Para a seleção dos textos foi utilizado como critério a leitura dos títulos, resumo e introdução.

No site do Banco Mundial, inicialmente foram utilizados os descritores - “educação”, “ciência”, “tecnologia” e “professores” - de forma combinada, no entanto não foram gerados nenhum resultado, sendo necessário utilizar os descritores separadamente. O recorte temporal não foi necessário devido a quantidade de documentos encontrados. Foram lidos os títulos dos trabalhos.

No site da OCDE as buscas basearam-se nos descritores - “educação”, “ciência”, “pedagogia” e “formação docente” - no entanto, ao inserir todas as palavras-chave no campo de busca, não foram encontrados nenhum resultado. Com isso, optei por utilizar apenas uma palavra por vez assim como no outro site, no entanto as duas últimas palavras foram utilizadas de forma combinada. Vale lembrar que, neste caso, não foi realizado nenhum tipo de filtragem pois o site não permitia. Para a seleção foram utilizados os critérios de leitura dos títulos e introdução, sendo lidos apenas os títulos dos trabalhos disponibilizados dentre as 10 primeiras páginas no ato da busca.

Após a seleção dos documentos, a próxima etapa consistiu na construção de fichas, gráficos, tabelas, quadros e figuras, com o objetivo de organizar, sistematizar e apresentar visualmente os dados coletados. Todos estes recursos foram elaborados para sintetizar informações relevantes sobre cada documento analisado, facilitando a categorização dos conteúdos, a visualização dos dados e permitindo uma melhor estruturação dos argumentos, além de auxiliar na redação deste trabalho.

1 O EFEITO EPISTÊMICO DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO NO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Este capítulo apresenta uma abordagem introdutória sobre o tema em questão, buscando explorar como o pensamento pós-moderno influencia o conhecimento pedagógico. Para tanto, traçamos um panorama geral a respeito das múltiplas visões sobre a pós-modernidade, destacando suas principais características, tais como a valorização da diversidade, a crítica às grandes narrativas universais e a fragmentação dos saberes. Em seguida, abordaremos as pedagogias crítico-progressistas, que buscaram construir práticas educativas voltadas para a emancipação e a transformação social, baseadas em um projeto de racionalidade crítica, historicamente situado. Por fim, analisaremos as contradições e tensões existentes entre o pensamento pós-moderno e essas pedagogias, considerando que o efeito epistêmico é justamente as mudanças ocorridas e a forma como o conhecimento e a educação são concebidos no século XXI.

1.1 Sobre o efeito epistêmico

Para tratar do efeito epistêmico do pensamento pós-moderno e a influência dos organismos multilaterais sobre a educação no século XXI, antes de mais nada é preciso compreender o que é a epistemologia. Conforme Silva (2022):

a epistemologia pode ser definida como o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, sendo, portanto, a teoria do conhecimento cuja tarefa principal consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, bem como conhecer e analisar o progresso gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico (Tesser, 1995 apud Silva, 2022, p. 87).

Dessa maneira, compreende-se que a epistemologia estuda de maneira geral a natureza, origem e fundamentos para se chegar à compreensão de como o conhecimento é construído, validado e disseminado na sociedade. No contexto do pensamento pós-moderno, essa abordagem questiona verdades absolutas e enfatiza a multiplicidade de perspectivas, o que em tese acaba desafiando estruturas tradicionais do saber e influenciando diretamente as práticas pedagógicas.

A epistemologia também se aplica ao campo pedagógico, contribuindo para o conhecimento educacional a partir de estudos e investigações que visam compreender como são desenvolvidos teorias e métodos de ensino, assim como os processos que influenciam a

aprendizagem em termos filosóficos, históricos, sociais e políticos. Posto isso, Silva (2022) aponta para a epistemologia da pedagogia, que segundo ele é:

[...] uma teoria hermenêutica do conhecimento pedagógico. Ela pressupõe a existência de uma ciência pedagógica para que possa desenvolver a sua tarefa crítica, analítica e reflexiva sobre conhecimentos, saberes, contextos, sujeitos e objetos da racionalidade pedagógica e seus processos de formação humana e ensino-aprendizagem (Silva, 2022, p. 57).

Logo, a epistemologia da pedagogia deve ser compreendida como uma ciência crítica, interpretativa e analítica do conhecimento educacional. Isso porque, ela busca interpretar o conhecimento pedagógico, considerando seus significados, contextos e implicações. Além disso, é uma ciência própria que não se limita a aplicar técnicas ou métodos de outros campos, mas se dedica a analisar, refletir e compreender profundamente os processos educativos em seus múltiplos aspectos.

Diante disso, o efeito epistêmico diz respeito a forma como o saber é construído, ou seja, como é concebido o conhecimento a partir de sistemas de pensamentos, teorias, práticas e discursos em determinado contexto. Em termos gerais, é o efeito gerado por práticas discursivas, políticas ou científicas que moldam o que é reconhecido como saber, verdade ou conhecimento.

1.2 Sobre o conceito de pós-modernidade e seus pressupostos

O debate acerca da pós-modernidade cresceu de maneira significativa, o mundo moderno tem sido gradativamente moldado por uma cultura de incertezas e indeterminações (Gomes; Casagrande, 2002), por conta disso, não buscaremos aqui encontrar um conceito apropriado que defina o que seria a pós-modernidade, visto que, aparentemente não há uma definição específica, mas várias. Então, abriremos esta discussão a partir de alguns indícios a respeito de tendências, argumentos e pensamentos que nasceram a partir de alguns filósofos.

Em meados do século XX, Jean-François Lyotard no livro - “A condição Pós-moderna” - já discutia sobre o conceito de pós-modernidade. Neste contexto a sociedade contemporânea se inseria na cultura técnico-cibernética e informacional. Para ele, a pós-modernidade é caracterizada pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 2009, p. 16), ou seja, as metanarrativas, os discursos amplos e totalizantes que tentam explicar toda a realidade por meio de uma única lógica ou ideologia. Lyotard, ao tratar do desenvolvimento do conhecimento na sociedade, se baseia em entender como o “saber” é desenvolvido, organizado e/ou distribuído. De acordo com ele “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as

sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna” (Lyotard, 2009, p. 3), ou seja, as mudanças ocasionadas naquele período, influenciadas por acontecimentos como a Segunda Guerra Mundial, afetaram o modo como usamos e nos apropriamos do conhecimento. Para Lyotard (2009, p. 5), o saber se tornou uma espécie de mercadoria, “produzido para ser vendido, consumido e valorizado numa nova produção”, logo, isso se deriva da lógica neoliberal que atribui a ideia de mercadorização do conhecimento.

Mais tarde, ainda no século XX, o crítico literário e teórico político norte-americano Frederic Jameson, reconhecido por suas análises das tendências culturais contemporâneas, também discutiu sobre o termo, associando o conceito de pós-modernidade a uma “lógica cultural” de expansão do capitalismo (o “capitalismo tardio”) argumentando que as transformações na arte, cultura e na sociedade são frutos das mudanças econômicas e sociais deste período. Para Jameson:

O pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova [...], mas é apenas o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo. Não é de espantar, então, que vestígios de velhos avatares - tanto do modernismo como até do próprio realismo - continuem vivos, prontos para serem reembalados com os enfeites luxuosos de seu suposto sucessor (Jameson, 1997, p. 16).

Talvez seja estranho a presença de alguns termos utilizados de forma diferente para designar a mesma ideia (pós-modernismo, pós-modernidade, pós-moderno...), mas em todos os casos os sufixos se referem as mesmas concepções, o que Jameson quer nos mostrar é o fato de que tudo é uma mudança histórica fruto do capitalismo tardio. A partir disso, compreendemos que, apesar do termo pós-modernidade ser associada em alguns casos a uma condição ou estilo, na visão de Jameson se refere a um período histórico, o qual é possível “correlacionar a emergência de novos traços formais na vida cultural com a emergência de um novo tipo de vida social e de uma nova ordem econômica chamada, eufemisticamente, de modernização, sociedade pós-industrial ou sociedade de consumo [...]” (Jameson, 1985, p. 17).

Jameson define dois traços significativos para esboçar a relação entre pós-modernidade e capitalismo tardio: o pastiche e a esquizofrenia. O primeiro é:

[...] como a paródia, a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta: mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico (Jameson, 1985, p. 18).

Apesar de muitos confundirem ambos os termos, nota-se que há certas diferenças principalmente nas abordagens e propósitos, o pastiche ao imitar um estilo de determinada obra não se preocupa em satirizar e criticar, diferente da paródia. Na pós-modernidade, isso associa-se a perda de originalidade e autenticidade, há uma fragmentação dentro da cultura artística na qual os estilos que antes possuíam uma finalidade e características específicas são agora reaproveitados, copiados sem intencionalidade, tornando-se obras “esvaecidas”.

Em se tratando do segundo termo, de acordo com Jameson o sujeito moderno teria sido substituído por um “sujeito esquizofrênico” que:

[..] não chega a conhecer dessa maneira a articulação da linguagem, nem consegue ter a nossa experiência de continuidade temporal tampouco, estando condenado, portanto, a viver em um presente perpétuo, com o qual os diversos momentos de seu passado apresentam pouca conexão e no qual não se vislumbra nenhum futuro no horizonte. Em outras palavras, a experiência esquizofrênica é uma experiência da materialidade significativa isolada, desconectada e descontínua, que não consegue encadear-se em uma sequência coerente. O esquizofrênico não consegue desse modo reconhecer sua identidade pessoal no referido sentido, visto que o sentimento de identidade depende de nossa sensação da persistência do "eu" e de "mim" através do tempo (Jameson, 1985, p. 22).

Com isso, ainda de acordo com Jameson (1985), um novo tipo de subjetividade aparece caracterizada por uma experiência presentificada na qual o sujeito se vê desprovido da passagem temporal – passado, presente e futuro - e se encontra condenado a um presente perpétuo. Logo, a fragmentação e a descontinuidade temporal são características da pós-modernidade, uma vez que este sujeito ao perder a sua identidade pessoal, suas capacidades de reflexão e autonomia, passa a viver em uma experiência fragmentada e desconexa.

Já no final do século XX, nos deparamos com os estudos de David Harvey por meio do livro - *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* -, publicada em 1992. Conforme Harvey, a pós-modernidade está relacionada com uma espécie de afastamento ou reação a modernidade, ou seja, “há mais continuidade do que diferença entre a ampla história do modernismo e o movimento denominado pós-modernismo” (Harvey, 2012 p.111). Ele analisa as transformações na esfera política e econômica do capitalismo no século XX, destacando o fordismo, o consumo em massa e o conceito de “acumulação flexível¹”.

¹Acumulação flexível - expressão utilizada por David Harvey, surge como estratégia corporativa que buscava enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de sobreacumulação, mundialização financeira e novo imperialismo. Ela constitui um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional que se acirra a partir de meados da década de 1970, compondo uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho assalariado (Alves, 2011, p. 411).

De acordo com Harvey (2012, p.19), “a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou totalizantes são o marco do pensamento pós-moderno”, aqui percebe-se que ele se apoia nos pressupostos de Jameson (1985) sobre as metanarrativas, ambos relacionam a pós-modernidade com as mudanças no espaço-tempo e a forma como elas afetam a sociedade capitalista. Para Harvey (2012, p.112):

o pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições, celebrando a atividade de mascaramento e de simulação, todos os fetichismos de localidade, de lugar ou de grupo social, enquanto nega o tipo de metateoria capaz de apreender os processos político-econômicos (fluxos de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros etc.), que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana.

Diante disso, compreendemos que o pós-modernismo na sua visão é cercado por aparências, fragmentações, reificações e segmentações. Ele claramente crítica como as forças econômicas e políticas, intensificadas pelo capitalismo, em uma cultura pós-moderna, mascara as verdadeiras estruturas do poder.

Posteriormente, já no início século XXI, o filósofo, sociólogo, professor e escritor polonês Zigmunt Bauman também se utilizou do termo pós-modernidade em dado momento, no entanto ele deixou-o de lado e passou a fazer uso da expressão “modernidade líquida” pois o primeiro termo subtende que a modernidade já acabou, já este último expressa justamente o contrário, que estamos vivendo em um período de transição. De acordo com Bauman (2001) esta nova fase é caracterizada pela liquefação do projeto moderno, na qual tudo passa a ser maleável, ao ponto em que as gerações passadas não vivenciaram. Ao longo de suas obras, identifica-se que Bauman descreve modernidade líquida como um período de constantes mudanças e transformações.

Vê-se que há diferentes concepções em relação ao conceito de pós-modernidade, irei me apoiar nestas ideias para desenvolver as próximas seções, as quais buscam tratar do conhecimento pedagógico, as pedagogias crítico-progressistas e as contradições com o pensamento pós-moderno.

1.3 Sobre o Conhecimento Pedagógico e as Pedagogias Crítico-Progressistas

Ao acompanharmos os processos evolutivos e históricos envolvendo a educação e a pedagogia, percebe-se que houveram muitas mudanças no que se refere ao conhecimento pedagógico. De acordo com o dicionário Michélie (2025) o termo *conhecimento* significa “ato

ou efeito de conhecer” enquanto *pedagógico* significa “relativo a ou próprio da pedagogia”, assim sendo o conceito de conhecimento pedagógico está relacionado ao conjunto de saberes que orientam a prática educativa.

Nesse contexto, João Boavida e João Amado no livro - *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas* - tratam das ciências da educação enquanto um campo que investiga e estuda os fenômenos e processos educativos em suas múltiplas dimensões (Boavida; Amado, 2008), portanto, uma base teórica e reflexiva que possui uma relação com o conhecimento pedagógico, pois enquanto um oferece os fundamentos necessários à ação educativa, o outro representa a concretização prática desses saberes no processo formativo dos estudantes.

Os estudos de Silva (2022, p. 173), mostram que “a questão sobre o que é o conhecimento pedagógico implica necessariamente uma concepção de docência”. Isso significa que ambos os termos se relacionam, pois para entendermos o que é o conhecimento pedagógico é fundamental termos uma ideia de como a docência é exercida e compreendida. O termo docência, em seu sentido etimológico, “tem suas raízes no latim – docere – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468). Essa origem reforça o papel do docente (professor) enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, que para além do ensino e da instrução, deve ser incumbido de formar os sujeitos no sentido ético, político e social, estimulado a reflexão crítica e a autonomia intelectual.

No Brasil, as discussões sobre o conhecimento pedagógico ganham força com as pedagogias crítico-progressistas por meio de autores como José Carlos Libâneo; Selma Garrido Pimenta; Dermeval Saviani, Paulo Freire, Maria Amélia Franco e Anísio Teixeira, os quais tratam da integração entre teoria e prática, a valorização da diversidade, e a busca por metodologias que favoreçam a autonomia, a criatividade e a transformação social.

No campo das ciências da educação Libâneo (1985, p. 32), discute sobre as três tendências pedagógicas progressistas, que são “[...] a pedagogia libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; a pedagogia libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que, diferentemente das anteriores, enfatiza a primazia dos conteúdos em confronto com as realidades sociais.”

Tratando especificamente dessas abordagens, o autor define as pedagogias progressistas como “as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (Libâneo, 1985, p. 32). É a partir dessa perspectiva que se pauta a abordagem acerca das pedagogias crítico-progressistas,

considerando sua relação com o conhecimento pedagógico e suas implicações para a prática docente comprometida com a emancipação humana.

1.3.1 José Carlos Libâneo e a Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos

O interesse dos educadores pela valorização da escola pública, a democratização do ensino, a ampliação das oportunidades educacionais e pela difusão do conhecimento é um aspecto central na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos proposta por José Carlos Libâneo. Essa abordagem busca articular o ensino sistematizado com a formação crítica dos alunos, defendendo que o acesso aos conteúdos escolares é fundamental para a compreensão da realidade social e para a superação das desigualdades.

Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas (Libâneo, 1985, p. 12).

Essa pedagogia, em certa medida, reconhece que as instituições de ensino estão inseridas em um contexto social demarcado pela divisão de classes que conseqüentemente é responsável por inúmeros problemas sociais, dentre eles a própria desigualdade. Assim sendo, a escola não pode se eximir da responsabilidade de promover uma educação crítica, ela deve propor práticas pedagógicas e didáticas que possibilitam aos alunos a compreensão dos mecanismos de dominação, fomentando a consciência crítica e a capacidade de intervenção na realidade.

De acordo com (Libâneo, 1985 apud Saviani, 2010) na perspectiva da teoria crítico-social dos conteúdos, a principal função da escola é promover o ensino de conhecimentos significativos e relacionados às realidades sociais dos estudantes, o que representa um verdadeiro compromisso com os interesses das classes populares. Esses conteúdos correspondem ao saber cultural universal, construído historicamente pela humanidade, e devem ser constantemente reinterpretados e atualizados conforme o contexto social vivido pelos educandos.

Nessa visão, é essencial que a escola e os professores se envolvam de forma crítica, pois “a tarefa educativa implica a formação de concepções de mundo, partindo de uma análise crítica que procure uma ruptura com a sociedade desigual” (Ferrarezi, 2022, p. 74). Isso exige uma educação que questione essas desigualdades ao mesmo tempo em que promove valores, atitudes e desenvolva a autonomia e criticidade. Essa abordagem fortalece o vínculo entre

educação e transformação social, na medida em que prepara os educandos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para resumir e esboçar de forma clara as discussões sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, observe o quadro a seguir:

Quadro 1- Características das tendências pedagógicas progressistas

Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Relação professor- aluno	Pressupostos de aprendizagem e avaliação
Preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.	conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais.	O método subordina-se ao conteúdo. é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).	Professor enquanto mediador do conhecimento, acentuando a importância da experiência do aluno no processo.	O aluno se reconhece por esforço próprio nos conteúdos e modelos apresentados, ampliando a sua própria experiência. A avaliação comprova o progresso para o aluno e subsidia a manutenção ou mudança de método de trabalho do professor.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2014, p. 33-44).

Este quadro sintetiza os principais elementos que caracterizam a pedagogia crítico-social dos conteúdos, conforme delineada por Libâneo. Essa tendência pedagógica assume a escola como um espaço de mediação entre o saber sistematizado e a realidade social dos educandos, tendo como objetivo a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade.

A ênfase na aquisição de conteúdos culturais universais, constantemente reavaliados à luz das transformações sociais, possui relação com Freire (2005) e a crença de que o conhecimento é essencial para a emancipação dos indivíduos das classes populares. O método de ensino que se subordina ao conteúdo, implica em práticas didáticas que promovam a compreensão crítica e a elevação do pensamento dos alunos a níveis mais altos. No processo de avaliação, destaca-se a importância da experiência concreta do estudante e sua capacidade de apropriação e transformação do conhecimento, já a relação professor-aluno, pautada pelo diálogo e pela mediação, reforça o compromisso do docente com a aprendizagem significativa.

1.3.2 Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora

Outra proposta pedagógica que vai contra o modelo tradicionalista de ensino é a Pedagogia de Paulo Freire, um dos mais importantes educadores do século XX. Em linhas gerais, ela “propõe uma educação libertadora que possa estimular a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, sobretudo, a construção de um sujeito autônomo” (Costa; Amaral, 2023, p. 4). Nesse sentido, o papel do educador não é o de transmitir conhecimentos de forma autoritária, mas sim o de mediar o processo de ensino-aprendizagem em diálogo com os estudantes, valorizando suas experiências e saberes.

Em face dessas discussões, cabe mencionar o conceito de “educação bancária” também desenvolvido por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005). Tal termo refere-se a um modelo tradicional de ensino no qual o professor é o único detentor do conhecimento, enquanto o aluno é visto como um recipiente vazio, sem saber ou experiência válida, no qual o educador deve depositar as informações. Em outras palavras “o educador é o que diz a palavra, os educandos os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina e os educandos são passivamente disciplinados.” (Freire, 2005, p. 68). Com isso, nota-se que o aluno sempre é aquele que precisa ser ensinado, já o professor sempre será aquele que tudo sabe e nada necessita de aprender apenas compartilhar por meio do “depósito” (daí a utilização da expressão bancária) nos recipientes vazios (aluno).

Neste caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101), isso reduz o processo educativo a algo mecânico, de modo que o aluno não possa questionar sua realidade, menos ainda agir sobre o mundo a sua volta. É possível atribuir uma correlação entre educação bancária e o conceito de “*tabula rasa*” desenvolvido por John Locke (1632-1704), isso porque, ambos tratam os indivíduos como objetos vazios que precisam ser preenchidos, ou seja, “recipientes dóceis de depósitos” (Freire, 2005, p. 80).

Compreende-se que a pedagogia freiriana, por ser política e transformadora, desafia estruturas opressoras e hierarquizadas, sua relevância permanece atual e necessária, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais. Ainda segundo Feitosa et al. (2022) essa proposta pedagógica voltada para a transformação social é justamente o que entende o ser humano como participante ativo do processo de ensinar e aprender, no qual o educador e educando trocam saberes em uma relação de diálogo. Dessa maneira, todos os

conhecimentos são valorizados, com um único objetivo: superar situações de opressão e romper com a lógica de uma sociedade injusta e desigual.

1.3.3 Anísio Teixeira e a Escola Progressiva

Em um contexto social marcado pelas desigualdades, pobreza e altos índices de analfabetismo, consequências da concentração de renda, da urbanização e principalmente das condições socioeconômicas, surge Anísio Teixeira e a proposta de uma Educação Integral. No debate sobre a universalização da escola pública, ele defendia um ensino laico, gratuito e obrigatório, no qual todos pudessem aprender e se tornarem agentes transformadores da sociedade em que vivem. Segundo Cordeiro (2001, p.242) “Anísio pretendia a universalização de uma nova escola, comum para todos, a chamada ‘escola única’, onde as crianças de todas as posições sociais iriam formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente”.

Para atingir o modelo de escola que ele pretendia muitas modificações estruturais seriam necessárias:

a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (Teixeira, 1994, p. 162).

Com isso, a instituição não pode mais se restringir ao modelo tradicional, centrado na simples transmissão de conteúdos e na memorização mecânica, pois esse formato já não é suficiente para formar sujeitos plenos. Diante das transformações sociais e das desigualdades existentes, especialmente entre as crianças mais pobres, a escola assume um novo papel social: torna-se responsável por suprir carências que antes eram atribuídas à família, à casa e à comunidade. Nesse contexto, propõe-se uma instituição que ofereça uma formação integral, que vá além do aspecto acadêmico e contemple também as dimensões afetiva, social, física e cultural da vida do estudante.

O projeto de escola que Anísio defendia chamado de Escola Progressiva ou Escola Nova propõe toda esta ressignificação nas formas de ensinar e aprender com foco no aluno, na liberdade, na experiência e na formação para a vida em sociedade. Para Nogueira (1986, p. 28):

a Escola Nova representa, portanto, um movimento de reação à pedagogia tradicional. Esta reação vinha rica de espírito crítico, de análise de condições e resultados e de atitude criadora, no sentido de mudar o sistema fechado,

dotado de conceitos estáticos, concluídos e acabados do tradicionalismo educacional.

Assim sendo, a proposta da Escola Nova não se limita apenas em modificar as formas de ensino tradicionais, é possível dizer que tal modelo representa uma nova concepção de educação. Os progressistas como Anísio Teixeira queriam romper com um sistema de ensino fechado, que tratava o conhecimento como algo já pronto, sem espaço para questionamento, descoberta ou construção ativa pelo aluno. Em outras palavras, seria algo mais dinâmico, aberto e totalmente focado no estudante, com o intuito de desenvolver sua autonomia, criatividade ao mesmo tempo que lhe prepara para enfrentar os desafios impostos pela sociedade moderna.

1.3.4 Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica

A ideia de que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, buscando formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade também perpassa outras propostas, dentre elas a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani, “uma teoria pedagógica contra- hegemônica que compreende a escola como espaço fundamental para a educação da classe trabalhadora, reconhecendo seu potencial para a luta de classes” (Andrade; Furtado, 2021, p. 2). Isso reconhece o papel da escola enquanto instituição capaz de educar os sujeitos para a formação da consciência crítica e para a transformação social, logo, contra a lógica dominante imposta pelo capitalismo e as classes elitistas.

Historicamente evidencia-se que a educação sempre foi e continua sendo um conjunto de práticas, relações e trocas de conhecimento voltada a atender os interesses das classes hegemônicas. Em oposição a isso e em favor da classe trabalhadora Saviani desenvolveu a proposta de uma pedagogia que valoriza o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, compreendendo a escola e a educação como um instrumento essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes, para ele:

a sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores (Saviani, 2013, p. 26).

Dentro dessa lógica, a educação escolar não é neutra, mas assume diferentes funções de acordo com os interesses que ela atende. Quando está a serviço do capital, a escola cumpre o papel de manter a ordem vigente, formando indivíduos para se adaptarem às exigências do

mercado e reproduzirem as desigualdades sociais. Por outro lado, se a educação se alinha aos interesses da classe trabalhadora, ela pode se tornar um instrumento de consciência crítica e emancipação, contribuindo para a transformação social.

A partir disso, Saviani ainda nos chama atenção para a qualidade da educação, ao afirmar que “é melhor uma escola boa para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 2009, p.10). Nota-se uma crítica a um modelo educacional que fortalece a superficialidade e não oferece condições reais de aprendizagem para a formação integral dos sujeitos. Portanto, posso afirmar que o desafio aqui não está na quantidade, mas sim na qualidade do ensino.

A pedagogia defendida pelos autores críticos reconhece o ser humano como sujeito histórico, logo:

pensar na concepção de educação a partir da pedagogia histórico-crítica requer compreender que esta toma o materialismo histórico-dialético como pressuposto, ou seja, não está pautada nas questões imediatistas, não desconsidera o processo histórico da formação humana; o homem é visto como sujeito histórico, capaz de interferir na sociedade; a educação é considerada como ferramenta de formação humana. Portanto, não se pode oferecer ao aluno qualquer educação: ingênua, impensada, assistemática, como as que ocorrem nos clubes, nas igrejas, nas praças, etc. (Amaral, 2022, p. 73).

Nessa abordagem, a educação não pode ser tratada como uma atividade desvinculada do contexto social e histórico dos educandos. Pelo contrário, ela deve ser intencional e sistematizada, orientada pela compreensão crítica da realidade e voltada à formação plena dos sujeitos. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica busca uma prática pedagógica voltada a atender às necessidades formativas da classe trabalhadora de modo que contribua para o desenvolvimento da consciência crítica e emancipadora dos indivíduos.

1.3.5 Selma Garrido Pimenta e a Pedagogia Crítico-Dialética

As obras de Selma Garrido Pimenta são fundamentais para a compreensão da pedagogia crítico-dialética, pois ela analisa o papel da educação como prática transformadora. Franco (2001) explica que a pedagogia dialética ao incorporar o caráter histórico-crítico se fundamenta na filosofia da práxis educativa. Dessa forma, “ao dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação” (Pimenta, 1996, p. 30), logo, uma reflexão aprofundada sobre os processos que envolvem o ato de educar, buscando compreender seus fundamentos, intencionalidades e

impactos sociais. Nesse sentido, a pedagogia crítico-dialética proposta por Pimenta reafirma o compromisso da educação com a transformação social, defendendo a autonomia do campo pedagógico e seu papel central na construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com Pimenta (1996, p. 40) “a educação não tem sido suficientemente tematizada como área de investigação de uma ciência” o que revela uma crítica: a segregação da educação enquanto campo autônomo de estudo. Para ela em muitos casos, a educação é tratada como algo secundário analisado e estudado sob a lente de outras ciências.

Ainda para Pimenta (2000), a Pedagogia pode ser considerada a única ciência da educação, enquanto as demais seriam apenas complementares. Isso ocorre porque, mesmo ao utilizar conceitos ou métodos de outras áreas, a Pedagogia mantém sua independência teórica e prática, ou seja, sua autonomia. Como afirma Pimenta (1996, p. 57), “O objeto/problema da Ciência da Educação (Pedagogia) é a educação enquanto prática social. Daí o seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de uma ciência prática que parte da prática e a ela se dirige”.

Isso significa que, ao contrário de outras ciências que podem abordar o fenômeno educativo a partir de perspectivas externas, a Pedagogia parte da própria prática educativa, investiga seus fundamentos, intencionalidades e contradições, e se volta para ela com o objetivo de transformá-la. Portanto, assume um caráter propositivo e interventivo, voltado para a construção de uma prática educativa consciente, crítica e socialmente comprometida.

Na visão crítico-dialética, a Pedagogia se constitui como ciência ao se basear na práxis educativa, integrando teoria e prática em um movimento voltado à transformação social e à construção de uma sociedade mais justa (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Como afirmam Pimenta e Moreira (2021, p. 928), “é na práxis que os sujeitos veiculam a teoria e a prática; o pensar e o agir em um processo cognitivo transformador da natureza”.

Essa perspectiva compreende que a educação não pode ser neutra, tampouco limitada à transmissão de conteúdo. Ela deve integrar teoria e prática como dimensões indissociáveis do processo formativo, o que rompe com modelos tecnicistas e conservadores que reduzem a educação a uma simples aplicação de métodos e/ou técnicas desvinculados da realidade social.

1.3.6 Maria Amélia Franco e a Pedagogia Crítico-Emancipatória

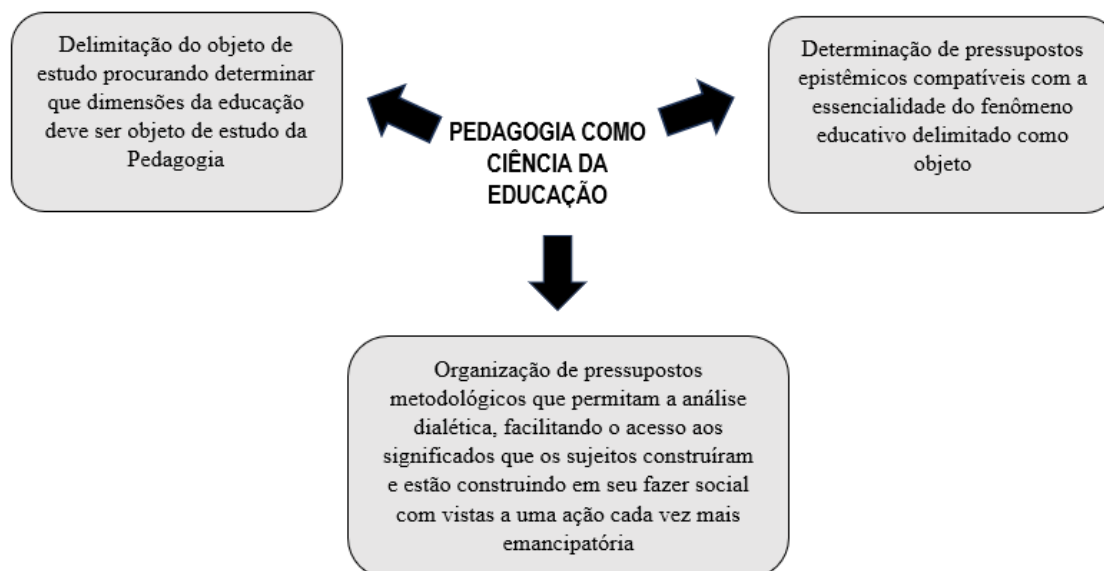
O ponto de partida das análises de Maria Amélia Franco consiste na compreensão de que “práticas sociais são aquelas exercidas pelos diversos meios de comunicação, instituições culturais, políticas e sociais ou por diferentes agrupamentos [...] e demais meios tecnológicos

que possuem potencial educativo” (Franco, 2008, p. 80). Então, é possível afirmar que tais práticas, as quais envolvem o compartilhamento de saberes, crenças e valores, bem como a vivência e experiências que influenciam diretamente a formação dos sujeitos estão ligadas a educação. Então, a partir dos estudos de Franco (2008) entende-se que a proposição é reintegrar o educativo ao pedagógico, buscando fortalecer o papel da Pedagogia como ciência capaz de interpretar criticamente essas práticas sociais e de propor intervenções voltadas à formação ética, crítica e transformadora dos indivíduos.

Vicenzi e Vieira (2023, p. 15) argumentam que é preciso “unir as ciências através de seu objeto de estudo, que é a educação em seus pressupostos epistemológicos, históricos, sociais, políticos e neurobiológicos, numa perspectiva de prática pedagógica fundamentada na realidade dos sujeitos”. Ao proporem essa união, os autores reconhecem que a educação é multifacetada, isso rompe com visões reducionistas as quais subordinam a pedagogia a outras ciências.

De acordo com Franco (2008) a educação não pode ser objeto de uma única ciência. Isso implica dizer que uma Pedagogia como ciência da educação requer compreender alguns pontos, conforme esquema a seguir:

Figura 2- Pedagogia como ciência da educação



Fonte: Adaptado de (Franco, 2008, p. 77)

O esquema acima representa alguns pontos fundamentais para compreensão da pedagogia como ciência da educação. A necessidade de delimitar o objeto de estudo no campo pedagógico esta intrinsecamente ligada a construção de um saber próprio que não seja apenas subsidiário de outras ciências como a psicologia, sociologia, antropologia e afins. Isso reafirma

a autonomia da pedagogia ao mesmo tempo em que evita a diluição da sua identidade prática e teórica.

Em se tratando da epistemologia, o estudo sobre como o conhecimento é produzido (Faria, 2022), o esquema aborda a necessidade de determinar pressupostos epistêmicos que estejam de acordo com a essência da educação, não basta escolher qualquer base teórica para tratá-la visto que, isso influencia na capacidade crítica e transformadora da pedagogia e dos processos educativos. Para Silva (2022, p. 89) “a epistemologia crítico-emancipatória se caracterizaria pela particularidade de ser crítica, de ser práxis e de ser dialética”. A crítica questiona as estruturas opressoras da realidade; a práxis articula teoria e ação de forma transformadora; e a dialética permite compreender os fenômenos sociais em sua complexidade e contradição.

A organização e análise dialética reverbera a necessidade de um fazer pedagógico fundamentado na práxis, compreendida como a articulação entre a reflexão e a ação e comprometida com os significados construídos pelos sujeitos em suas vivências sociais. Conforme Franco (2008, p. 80) “toda prática educativa deve incorporar o mesmo sentido de práxis educativa, alertando que, na dimensão educativa, prática deve ser vista sempre no sentido de práxis”. Essa compreensão implica reconhecer que o processo formativo não se limita à aplicação de técnicas ou à mera transmissão de conteúdos, mas se concretiza na relação dialógica entre sujeitos históricos, inseridos em contextos socioculturais diversos.

Um aspecto central da pedagogia crítico-emancipatória diz respeito ao papel ativo e reflexivo do educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (2022) sob a ótica dessa pedagogia, é esperado que a mediação reflexiva componha o exercício pedagógico como um elemento fundamental de sua prática, isso exige uma formação docente mais específica e demanda um determinado grau de capacidade reflexiva por parte do educador. Sendo assim, sua formação precisa ir além do domínio técnico e abarcar uma postura crítica, investigativa e ética, que favoreça o exercício contínuo da reflexão sobre sua própria prática.

1.4 Contradições entre pós modernidade e pedagogias crítico-progressistas

Libâneo (2005, p. 7) explica que “o momento histórico presente tem recebido várias denominações: sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, sociedade do conhecimento. Alguns preferem entender que o tempo presente é de uma modernidade tardia”. Essas expressões são utilizadas para exemplificar a complexidade e a fluidez do cenário

contemporâneo, marcado por constantes mudanças. Essa variedade revela tentativas de compreender as transformações nas estruturas sociais, econômicas e culturais, todas elas, em certa medida, enfatizam aspectos como o avanço tecnológico, a centralidade da informação, a flexibilização do trabalho e dentre outros. Acredito que ao mencionar a expressão *modernidade tardia*, Libâneo se alinha a Bauman (2001), que, como já mencionado, não vê o tempo atual como uma ruptura definitiva com a modernidade, mas como uma continuidade, pois alguns valores modernos como liberdade, fraternidade e igualdade ainda se fazem presentes na sociedade.

Em se tratando da educação, ela não ficou isenta das transformações e mudanças sociais. O quadro a seguir exemplifica alguns traços gerais da pós-modernidade e os impactos na educação escolar, conforme Libâneo (2005).

Quadro 2- Pós-modernidade e impactos na educação

TRAÇOS GERAIS DA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA	IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
Mudanças no processo de produção industrial ligadas aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo.	Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento.
Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida.	Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos.
Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais.	Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural.
Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem.	É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si.
Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social.	Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade;

Fonte: Libâneo (2005, p. 22-24)²

²LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, v. 1, p. 19-62, 2005.

O quadro acima apresenta alguns traços que, para Libâneo (2005), evidenciam a condição pós-moderna e a forma como o pensamento e as práticas educacionais são afetadas. As mudanças nos processos de produção industrial revelam a influência da globalização um fenômeno que, de acordo com Santos e Casteletto (2019, p. 1) surgiu “[...] pós terceira revolução industrial, período esse marcado pela evolução tecnológica, conhecida por possibilitar um aumento considerável na tecnologia disponível para produção e certamente incentivada pelo sistema capitalista [...]”. Por consequência, as exigências e mudanças na força de trabalho demanda indivíduos cada vez mais capacitados. Isso reflete na educação e no conhecimento, visto que há uma busca constante por formar cada vez mais indivíduos autônomos, capazes de desejo, imaginação e aptos a aprenderem continuamente.

O colapso da divisão entre realidade e imagem fortalece a ideia de “sem fronteiras”, termo este que utilizo para exemplificar a rapidez e fluidez que, na visão de Bauman (2001) designam a sociedade contemporânea. A pós-modernidade dissolve fronteiras entre o que é “real” e o que é “imaginário”, ou seja, tudo se mescla. Em meio a isso, como se vê a escola? As instituições de ensino que antes eram tidas como espaços de transmissão do saber/conhecimento, agora passam a disputar com outros meios e fontes de informações cada vez mais rápidos, atraentes e em alguns casos mais acessíveis.

Em relação a rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e a ideia de totalidade social podemos nos apoiar em Lyotard (2009) e as metanarrativas. Correntes de pensamento como o Iluminismo, Marxismo e Positivismo defendem as ideias universais e a noção de totalidade social, ou seja, uma sociedade compreendida a partir de um todo ordenado e unificado. Na pós-modernidade isso vai perdendo força e os reflexos na educação reverberam um ensino focado na diversidade, no pluralismo e no pensamento crítico, assim como propõe as pedagogias crítico-emancipatórias abordadas anteriormente. Mas isso não quer dizer essas pedagogias são pós-modernas. Pelo contrário, todas elas derivam da modernidade.

Essas pedagogias, que propõem uma educação emancipadora e socialmente comprometida, entram em conflito com os valores fragmentados e relativistas da pós-modernidade, que frequentemente despolitizam o discurso educacional. No quadro abaixo é possível elucidar algumas contradições entre a pós-modernidade e as pedagogias crítico-progressistas:

Quadro 3- Contradições entre a pós-modernidade e a pedagogia crítico progressista

PÓS-MODERNIDADE	PEDAGOGIAS CRÍTICO-PROGRESSISTAS
Enfoque na fragmentação	Busca compreender as estruturas sociais, ou seja, analisar a realidade não de forma isolada ou fragmentada, mas como um conjunto interconectado de fatores históricos, econômicos, políticos e culturais
Questiona qualquer tentativa de totalidade ou universalidade, isto é, qualquer projeto que tente organizar ou explicar a realidade de forma ampla e unificada.	Reconhece a complexidade da realidade e a diversidade, mas defende projetos coletivos de transformação social baseados em princípios de justiça, equidade e emancipação.
Uso de ironia, paródia e pastiche para criticar conceitos estabelecidos	Uso da análise crítica, do diálogo, da problematização e da politização
Relativismo: Questionamento de verdades universais e valorização da subjetividade	Valorização do conhecimento enquanto ferramenta de transformação social, libertação e emancipação
Individualismo: Valorização do indivíduo (sujeito) e da liberdade de expressão	Colaboração, diálogo e solidariedade como princípios educativos.
Questionamento das "verdades universais" e os grandes discursos (Metanarrativas)	Todo ato educativo é um ato político e ideológico, carregado de valores, visões de mundo e intencionalidades.

Fonte: Elaboração própria (2025)

O quadro 3 evidencia que a prática educativa não é neutra, pois está sempre permeada por visões de mundo, valores e intencionalidades. Para Libâneo (2005) a integralidade, ou seja, a ideia de ver o ser humano de maneira completa põe-nos frente a uma visão não fragmentada do ser humano contrastada com a forma como ele foi dividido e fragmentado pela modernidade. Isso significa dizer que a integralidade do ser oferece uma alternativa para a fragmentação, apesar da pós-modernidade valorizar a independência e uma perspectiva mais diversa. No campo das pedagogias crítico-progressistas, há uma valorização de um conjunto de fatores que contribuem para a formação dos sujeitos.

De acordo com Húngaro e Malina (2023), a pós-modernidade ataca diretamente a ideia de totalidade. Então enquanto essa questiona qualquer tentativa de explicar o mundo de forma ampla, as pedagogias crítico-progressistas reconhece a complexidade do mundo contemporâneo e busca desenvolver um ensino que proporcione aos indivíduos uma formação com princípios de justiça, equidade e emancipação para que assim eles possam viver com plenitude em uma sociedade cercada por transformações e mudanças.

A comparação entre a pós-modernidade e as pedagogias crítico-progressistas revelam dois projetos de mundo e de educação totalmente distintos, enquanto o primeiro é caracterizado

pela fragmentação, ironia, relativismo, individualismo e o questionamento dos grandes discursos, o segundo, por sua vez, busca manter-se no compromisso ético e político com a transformação social, a justiça e a emancipação dos sujeitos. Ainda na visão de Libâneo (2005, p. 15) “a realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos.” Desse modo, ele sugere que a pedagogia deve considerar essa complexidade principalmente por tratar da formação humana haja visto que todo este aparato de mudanças e influencias globais e locais, em certa medida, moldam o contexto educacional.

2 ORGANISMOS MULTILATERAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CIÊNCIA NO SÉCULO XXI

Este capítulo discute sobre as implicações dos documentos produzidos pelos organismos multilaterais na educação do século XXI. Pretende-se refletir como os relatórios e recomendações impactam nos currículos, na formação docente, na formação dos alunos e na qualidade da educação. Analisa a ideia de ciência como força produtiva, evidenciando seu papel para o desenvolvimento econômico e social. Além disso, busca tratar das projeções para o conhecimento bem como os sistemas de padronização da educação por parte destes organismos.

Embora eles apresentem a educação como direito humano fundamental e como instrumento de cidadania global, muitas das projeções e recomendações propostas se alinham a uma lógica de adequação às exigências do mercado, subtraindo o caráter emancipatório do ato educativo.

2.1 Organismos Multilaterais e a ideia de ciência como força produtiva

A ciência historicamente foi associada aos avanços tecnológicos, conforme Rapine *et al.* (2021) isso é consequência do processo de industrialização que fez dela uma atividade cada vez mais endógena. Por conta disso as relações com a tecnologia se estreitaram, impulsionando o surgimento de pesquisa e inovações as quais colocaram-na como uma força produtiva fundamental para as mudanças na saúde, economia, educação e principalmente para oferecer respostas aos principais dilemas enfrentados pela sociedade.

No entanto, é importante mencionar que a ciência não é um conceito pronto, isso fica evidente nos estudos de José Carlos Koche que trata do conhecimento científico, para ele “não existe uma única concepção de ciência. Podemos dividi-la em períodos históricos, cada um com modelos e paradigmas teóricos diferentes a respeito da concepção de mundo, de ciência método” (Koche, 2011, p. 45). Essa reflexão é fundamental para termos uma compreensão de que aquilo que configura enquanto ciência em determinado período pode não ser em outro, ou seja, seus métodos e técnicas podem sofrer modificações com o passar do tempo. Em concordância, Favreto; Silva; Neves (2025, p. 21) pontuam:

A Ciência, portanto, não é neutra e nem mesmo produz um conhecimento “verdadeiro”, ela constrói conhecimentos válidos, que podem ser modificados com o tempo, em determinadas situações ou contextos, exigindo, com isso, uma dinâmica capaz de traçar constantes renovações científicas.

Logo, isso reforça o que foi postulado por Koche e nos leva a crer que a Ciência não deve ser vista como algo imutável, mas sim como um campo de construção contínua de saberes, os quais consideram o contexto, as situações e os avanços tecnológicos que podem trazer novas interpretações ou até mesmo refutações de conceitos previamente aceitos. Essa ideia de temporalidade e mudanças no campo das ciências abre espaço para pensarmos na posição que ela ocupa no século XXI, tendo como base discursiva a influência dos organismos multilaterais (OM), em específico a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Os Organismos Multilaterais são entidades formadas pela união entre países que buscam, por meio de diversas alternativas, resolver problemas em comum, os quais se encontram presentes desde a esfera social, política, econômica e educacional. Dentre alguns exemplos temos a Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para Farias (2015, p. 186):

Essas instituições têm gerado forte influência no direcionamento de políticas públicas nas mais diversas áreas sociais e, conseqüentemente, em governos nacionais, sobretudo através de programas socioeconômicos elaborados e implementados por esses organismos como forma de estabelecer os denominados “ajustes estruturais”.

No que se refere ao conhecimento científico, essas organizações exercem uma influência substancial no desenvolvimento de pesquisas, normas técnicas e em áreas como mudanças climáticas, tecnologias sustentáveis e afins. Organizações como a UNESCO enfatizam a importância da ciência para enfrentar desafios globais, promovendo políticas que incentivam a pesquisa e a disseminação do conhecimento. No documento intitulado *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação* publicado no ano de 2003 é possível identificarmos algumas passagens que tratam da ciência enquanto força produtiva, observe o quadro abaixo:

Quadro 4- UNESCO e a ciência como força produtiva

PAPEL DA CIÊNCIA	CONCEPÇÕES DA UNESCO
Inovação tecnologia e desenvolvimento econômico.	<p>* [...] a pesquisa científica e sua aplicação podem vir a gerar retornos importantes para o crescimento econômico [...];</p> <p>* A função inerente da empreitada científica é efetuar uma investigação ampla e minuciosa sobre a natureza e a sociedade que conduza a novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos oferecem enriquecimento educacional, cultural e intelectual, que levam a avanços tecnológicos e benefícios econômicos;</p>

	* Todos os níveis do governo e do setor privado devem dar maior apoio à construção de uma capacidade científica e tecnológica adequada e uniformemente distribuída, através de educação apropriada e programas de pesquisa, como base indispensável para um desenvolvimento saudável em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais.
Capacidade de resolver problemas e desafios globais.	* A promoção de pesquisas de base e pesquisas direcionadas à solução de problemas é de importância essencial para que se venha a atingir desenvolvimento e progresso endógenos; * Os currículos de ciência e de tecnologia devem incentivar uma abordagem científica da solução de problemas.
Formação de capital humano e capacitação.	A cooperação entre universidades e indústria deve ser promovida, de forma a auxiliar a formação de engenheiros e o ensino vocacional ao longo da vida, e também para aumentar não só a capacidade de responder às necessidades do setor industrial como também o apoio, por parte desse setor, ao setor educacional.

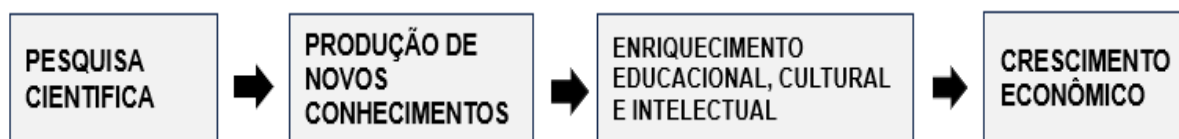
Fonte: Adaptado de UNESCO (2003)

O quadro acima demonstra alguns pontos debatidos pela UNESCO em relação a Ciências e Tecnologias (C&T). No que se refere as inovações tecnológicas e o crescimento econômico nota-se a preocupação por parte deste organismo em construir uma capacidade científica e tecnológico uniforme assim como a produção de conhecimentos voltados a expandir a economia global. Todavia, não é somente no século XXI que a ciência é vista com este potencial, o autor Eduardo Carlos Martins em sua dissertação de mestrado sobre globalização e capitalismo aponta que:

Já desde fins da segunda guerra mundial, a ciência tem aumentado enormemente sua importância na geração do crescimento econômico, convertendo-se na maioria dos países centrais, durante o período de expansão sustentada da economia mundial dos anos 40 a fins dos anos 60, no principal componente dinâmico das forças produtivas. Com o início dos processos de globalização, a partir dos anos 70, a ciência ganha novo impulso, tendendo a se tomar o principal elemento dinâmico das forças produtivas em escala planetária e a pressionar de maneira irrefreável para a superação da base industrial de forças produtivas, que constitui a estrutura material própria de expansão do modo de produção capitalista (Martins, 1998, p. 52-53).

Com isso, a ciência deixou de ser um instrumento auxiliador do processo de produção e começou a ocupar a centralidade da economia, isso significa que o conhecimento científico, atrelado as inovações tecnológicas, passou a ser um dos fatores mais relevantes para a produtividade, essa relação pode ser observada no esquema abaixo:

Figura 3 - Ciência e crescimento econômico



Fonte: Elaboração própria (2025)

Conforme a figura 3, a proposição da UNESCO é expandir a pesquisa e como consequência gerar novos conhecimentos científicos, estes por sua vez enriqueceriam o nível educacional, cultural e intelectual da sociedade e, como resultado final, o crescimento econômico elevado.

A ciência também é vista pela UNESCO como um instrumento potencializador para a solução de problemas, no entanto tal abordagem pode, em certa medida, contribuir para um ensino mais técnico, o qual prioriza certas habilidades práticas e produtivas em detrimento de uma formação crítica, ética e cidadã. Isso corrobora para a produção de capital humano e a capacitação para atender as exigências do mercado capitalista, na qual a ênfase dos organismos multilaterais está no ensino vocacional, ou seja, um tipo de educação que prepara os estudantes para o mundo do trabalho. É nesse ponto que a pedagogia tecnicista ganha visibilidade. Para Saviani:

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação (Saviani, 1985, p. 23).

Ao afirmar que o essencial para o tecnicismo são as técnicas (forma) de descoberta e aplicação, Saviani critica o esvaziamento do conteúdo crítico da realidade. Em outras palavras, a educação tecnicista prioriza métodos, procedimentos e competências técnicas em detrimento da reflexão crítica. O documento mencionado também aborda três objetivos primordiais para a democratização da ciência, são eles:

1. **aumentar** o número de seres humanos que se beneficiam de forma direta do progresso das pesquisas de C&T as quais devem dar prioridade às populações afetadas pela pobreza;
2. **expandir o acesso à ciência**, entendida como um componente central da cultura;
3. **exercer controle social sobre a C&T** e sobre a orientação dada a ela, através da adoção de opções morais e políticas, consensuais e explícitas. O que foi dito acima enfatiza a importância

da educação em C&T e sua popularização entre a sociedade em geral. (Unesco, p.14).

Contudo, evidenciamos que isso se baseia em um ciclo - aumentar o número de beneficiários, expandir o acesso, exercer controle social - em que a própria dominação da ciência e tecnologia, bem como a sua utilização voltam para uma certa “hierarquia”, com os países pobres, os quais não possuem aparatos suficientes para terem um nível de conhecimento científico elevado, ainda sendo os “submissos” de um sistema que governa sobre uma utopia de uma sociedade perfeita, na qual as grandes organizações ainda detêm o poder. Ilustramos tal ciclo no esquema a seguir:

Figura 4- Sociedade do conhecimento



Fonte: Elaboração própria (2025)

Diante do exposto, por meio da leitura e análise do documento, concluímos que algumas passagens presentes no discurso da UNESCO: “educação científica a todos os níveis de escolaridade”; “ensino vocacional”; “currículo com abordagem de soluções de problemas”; “capacidade de um país em ciência e tecnologia”; “criar uma massa crítica de cientistas, pesquisadores e engenheiros”; “participar plenamente na economia global” e dentre outros,, projetam prescrições com vistas ao desenvolvimento econômico e social dos países. No fim, tudo se resume ao ciclo mencionado, a criação de sociedade moldada pelo conhecimento científico e tecnológico que a UNESCO apresenta no documento, expressa o interesse em manter um ensino baseado na ótica neoliberal e na formação de capital humano para o mercado capitalista.

2.2 Implicações dos documentos dos organismos multilaterais na concepção de educação para o século XXI

A educação é um dos pilares que contribuem para o desenvolvimento pessoal, social, na construção da identidade e acima de tudo na formação de cidadão críticos, participativos e conscientes do seu papel social. De acordo com Farias (2015, p. 187) “a expansão da sociedade capitalista industrial durante o século XX amplia as funções da educação: direito humano, bem de consumo, instrumento de transmissão de valores e meio de elevar a produção de bens”, por consequência, no século XXI pressupomos que ela está cada vez mais inserida nas regras do mercado e sendo valorizada enquanto objeto de consumo.

A autora Francisca Pinto nos estudos sobre organismos multilaterais e políticas educacionais conclui que “a educação, na ordem do capital, é um instrumento ideológico de formação e reprodução do sistema. Mas, também, é um campo de disputa, marcada pela oposição entre formação humana (emancipadora) e mercantilização” (Pinto, 2019, p. 37). Nesse sentido, os organismos multilaterais como BM, OCDE e UNESCO têm exercido forte influência no campo educacional, muitas vezes orientando os sistemas de ensino à lógica da produtividade, eficiência e competitividade. Essa orientação pode esvaziar o conteúdo crítico da educação e priorizar competências técnicas em detrimento da formação humanista e reflexiva.

Ainda segundo Pinto (2019, p. 37) “a participação dos organismos multilaterais na Educação é extensa e diversificada: patrocinaram conferências para nortear e definir diretrizes para as políticas educacionais nos países periféricos”. Nas próximas subseções analisaremos as publicações dos documentos produzidos pelos OM e o que eles propõem para a educação no século XXI.

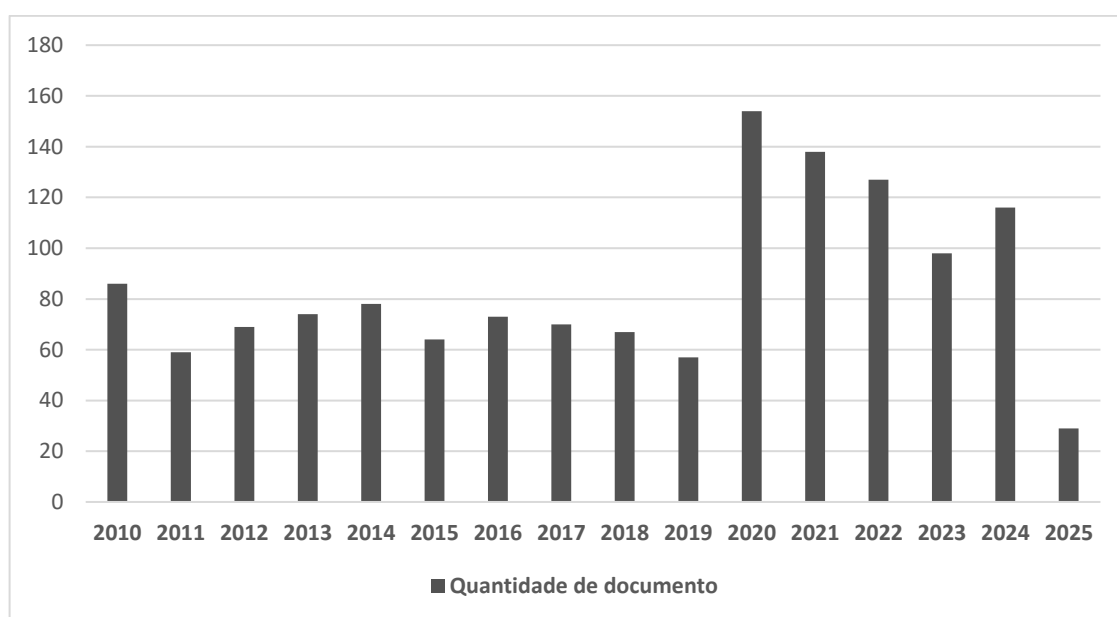
2.2.1 A influência da UNESCO na educação: uma análise dos quatro pilares

A UNESCO tem se consolidado enquanto um dos principais organismos multilaterais na formulação de políticas e diretrizes voltadas a educação. Em um contexto marcado pela globalização, avanços tecnológicos, crises ambientais e desigualdades sociais persistentes a proposta em âmbito educacional deveria ser uma educação para a “formação integral”, na qual os sujeitos desenvolvam suas capacidades de reflexão, autonomia, pensamento crítico e outros, no entanto, observa-se que, por trás de uma aparente normalidade, este e outros OM buscam uma formação voltada para o mercado de trabalho, Para comprovarmos esta tese realizamos um

levantamento dos principais documentos produzidos pela UNESCO que discutem sobre educação e ciência.

Ao realizarmos a busca no site oficial deste organismo, utilizando os descritores “educação” e “ciências”, foram encontrados um total de 2.634 documentos, um número muito elevado para analisarmos, então para reduzirmos a quantidade aplicamos um recorte temporal compreendendo o período de 2010 a 2025, com isso os dados diminuíram para 1.359 resultados. No gráfico abaixo é possível visualizar como se deu a produção de documentos neste período.

Gráfico 1- Quantidade de documentos produzidos pela UNESCO entre 2010-2025



Fonte: elaboração própria (2025)

O gráfico 1 relacionado a quantidade de documentos produzidos pela UNESCO entre 2010 a 2025 apresenta uma produção considerável ao longo de 15 anos. A análise permite identificar algumas variações que possivelmente podem estar associadas a contextos históricos, crises ou até mesmo reformulações de políticas.

Observa-se que no período de 2010 até 2018 a produção de documentos se manteve em uma faixa estável, entre 60 e 90 documentos por ano, isso indica uma atuação constante da UNESCO nesse quesito. O ano de 2019 registrou o menor número, abaixo de 60 documentos, essa redução possivelmente está relacionada ao início da pandemia da Covid-19, a qual também pode ter sido o motivo para o aumento da produção de documentos nos anos subsequentes. O período de 2020 e 2021 apresenta um aumento expressivo com a produção atingindo quase 160 documentos em 2020, possivelmente a UNESCO buscava orientar os países com

recomendações para o enfrentamento da crise educacional, social e sanitária. Nos anos seguintes, nota-se uma redução progressiva, registrando mais um aumento no ano de 2024 enquanto 2025 até então só foram produzidos e publicados um total de 29.

Por se tratar de uma quantidade ainda elevada de documentos optei por selecionar apenas dentre as 4 primeiras páginas disponibilizadas pelo site, cada página continha um total de 104 resultados, ou seja, foram observados 416 documentos. Como critério de análise optei pela leitura dos títulos dos documentos, aqueles que possuíam correlação com os descritores e o tema estudado foi feita a leitura do resumo, introdução e pôr fim a seleção. Todos os documentos selecionados se encontram no quadro abaixo:

Quadro 5- Documentos selecionados no site da UNESCO após análises

TITULO	ANO
Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)	2010
As transformações do ensino superior na América Latina: identidades em construção	2010
A Crise oculta: conflitos armados e educação, relatório de monitoramento global de EPT, 2011, relatório conciso	2011
Formação inicial de professores	2011
Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década, 2011-2020	2012
Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009	2012
Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores	2013
A Escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes	2013
Relatório sobre tendências sociais e educacionais na América Latina, 2014: Políticas de TIC nos sistemas educacionais latino-americanos	2014
Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis	2014
Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional	2015
Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI	2015
Relatório de ciência da UNESCO: rumo a 2030, visão geral e cenário brasileiro	2015
Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública	2016
Guia para o desenvolvimento de políticas de docência: sumário	2016
Educação nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes	2017
Educação: em busca de uma utopia necessária	2018

Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar	2018
Manual para garantir inclusão e equidade na educação	2019
Desequilíbrios entre oferta e demanda de educação profissional técnica de nível médio	2019
A Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades	2019
Sistemas de educação e formação técnica e profissional e mercados de trabalho	2020
Oficinas e conhecimento: um desafio para a atuação e a capacitação de docentes em educação profissional e tecnológica	2021
Capacitar estudantes para sociedades justas: um guia para professores da educação primária	2021
Reconstruir a educação, não as barreiras	2022
Planejamento educacional e tecnologias digitais na América Latina	2023

Fonte: elaboração própria (2025)

Os documentos que irão fomentar as análises são *“Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)”* publicado no ano de 2010 e a versão completa do mesmo intitulada *“EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”* impresso no Brasil em 1998. Estes foram criados a partir de uma conferência realizada em Jomtien com a participação de 150 países, 14 membros de diversas áreas profissionais e conduzido por Jacques Delors consultor da Organização das Nações Unidas (ONU).

No referido relatório é possível identificarmos alguns conceitos de cunho neoliberal como por exemplo *educação ao longo da vida*. A título de melhor compreensão o neoliberalismo é uma doutrina que defende a absoluta liberdade de mercado, este por sua vez é tido como a “[...] única instituição que tem a capacidade de organizar e coordenar quaisquer problemas, seja de ordem econômica, seja de ordem política e social”. (Lima, 2007, p. 47). A partir dessa lógica, a educação deixa de ser compreendida como um direito social garantido pelo Estado e passa a ser tratada como um bem individual, orientado pela lógica da empregabilidade, da competitividade e da formação de competências voltadas às exigências do mercado.

O conceito de *“educação ao longo da vida”*, embora possa parecer progressista, é muitas vezes apropriado por organismos multilaterais para responsabilizar o indivíduo por sua própria formação e inserção profissional. Para Delors (2010, p. 34) “o desenvolvimento da

educação ao longo da vida implica o estudo de novas formas de obtenção das certificações que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas”. Ao dar ênfase as competências e a adaptabilidade ao mercado, a função social da educação é reduzida e enfraquece-se o compromisso com a formação integral do cidadão. Nesse contexto, as políticas educacionais são orientadas por metas, índices e produtividade, muitas vezes desconectadas das realidades locais e das necessidades básicas dos indivíduos, isso revela como se dá a forte influência das diretrizes neoliberais nos documentos e práticas recomendadas por organismos multilaterais como a UNESCO.

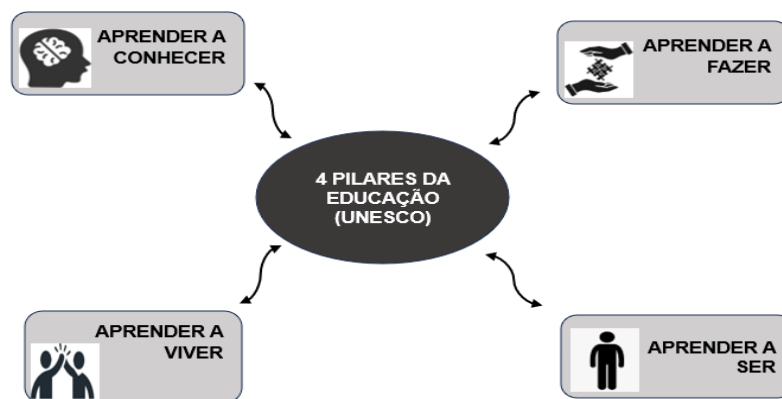
Ao tratar da função social da educação cabe mencionarmos o papel da escola, a qual era tida como a única responsável por formar e preparar os indivíduos, com o auxílio do professor que atua enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem. A missão que a escola possuía, que deveria ser a formação de cidadãos críticos os quais pudessem atuar no meio social e exercer a sua cidadania, agora passar ser diferente. Conforme aponta Laval (2004, p. 24):

A tragédia da escola é que ela se tornou um serviço público como outro qualquer, como os correios ou o transporte ferroviário. Os usuários – alunos do ensino básico e do ensino superior, pais, empresas, a administração pública – exigem professores, prédios, máquinas, pedagogias adaptadas a suas necessidades, tal como eles as imaginam. É preciso gerir, obter recursos e fazer as mudanças necessárias, com o risco de passar por cima do significado mais profundo da missão da Escola.

Ou seja, essa instituição se torna similar a uma empresa, na qual exige uma administração, o produto a ser ofertado é a educação/conhecimento e nós somos os meros consumidores. Em concordância com Laval, Lampert (2007, p. 19) argumenta que “a escola, que se preocupava com uma formação cultural de valores, vê-se obrigada a atender à demanda de uma sociedade cada vez mais decadente, que deseja um sujeito pragmático, consumista e inserido no modo produtivo capitalista. O que vale é o capital”. Logo, podemos dizer que o mundo pós-moderno se ancora no individualismo e no consumismo exacerbados, no qual o sujeito se vê desprovido de um saber que realmente contribua para o seu desenvolvimento integral. Conforme Lyotard (2005) este mesmo saber passa a ser visto como uma mercadoria.

No relatório em questão também encontramos termos como habilidade, competitividade, competência, entre outros, que vão de encontro com a ótica neoliberal, no entanto o foco neste momento é discutir os quatro pilares (figura 5) que, segundo a UNESCO devem nortear a educação no século XXI.

Figura 5- Os quatro pilares da educação conforme UNESCO



Fonte: UNESCO (1998)

De acordo com a figura 5 os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Para a UNESCO (1998, p. 90) significa:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver* juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Ao organizar a educação por meio destes quatro pilares do conhecimento os quais, de acordo com a UNESCO, devem estar presentes ao longo de toda a vida, percebemos uma formação voltada para o mercado de trabalho ao enfatizar a necessidade de manter relações, saber lidar com situações e trabalhar em equipes. *Aprender a conhecer* diz respeito as atividades e aprendizados, bem como as informações que a vida e o mundo do trabalho exigem. Já o *aprender a fazer* trata-se de como ensinar os indivíduos a colocarem em prática o que aprenderam, exercitarem as habilidades profissionais, isso vincula-se ao ensino das competências exigidas pelo mercado economicista, ou seja, prioriza-se conteúdos em função de determinada área, os demais são tidos como desnecessários para a formação do capital humano. Em resumo, acima de tudo, valoriza-se a produtividade e a relação entre trabalho e capital que orienta a sociedade do conhecimento. Conforme Borges (2011, p. 5) “com base nesses princípios, a UNESCO trabalha uma concepção de universidade que a considera uma instituição voltada, sobretudo, para a produção de conhecimentos científicos e para a formação das qualificações necessárias ao mundo do trabalho”.

Vale lembrar que estes quatro pilares possuem relação com o pensamento pós-moderno discutido por Lyotard. Para ele, por saber “não se entende apenas um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc.”

(Lyotard, 1986, p. 36). A ideia de uma educação baseada nesses pilares está, portanto, em sintonia com a pós-modernidade pois eles refletem um esforço de adaptação da educação às exigências de um mundo complexo, fragmentado e plural.

A ênfase nos quatro pilares também está presente em outros documentos como por exemplo no texto “*Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*”, publicado no ano de 2016. Este documento é dividido em 4 seções e possui 97 páginas. Na primeira se discute sobre o desenvolvimento sustentável e quais são as principais alternativas para alcançá-lo, bem como ressalta a necessidade de outras abordagens para garantir o bem-estar humano e a utilização do conhecimento. Na segunda seção, apresenta uma abordagem humanista integrada a educação, destacando a moral, a ética e acima de tudo os quatro pilares como base par isso; por fim, discute sobre a importância do professor na formação e desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos.

A terceira seção enfatiza sobre a formulação de políticas educacionais frente as lacunas entre educação e emprego, aborda sobre aprendizagem e cidadania e o mundo complexo no qual vivenciamos atualmente. A última seção apresenta a educação enquanto bem público e o conhecimento e a educação enquanto bens comuns mundiais, a necessidade de dar atenção maior ao conhecimento, sugerindo recontextualizar os princípios educacionais. Por fim a conclusão reforça a continuação desse debate por meio de outras questões.

2.2.2 Banco Mundial e o financiamento para a educação

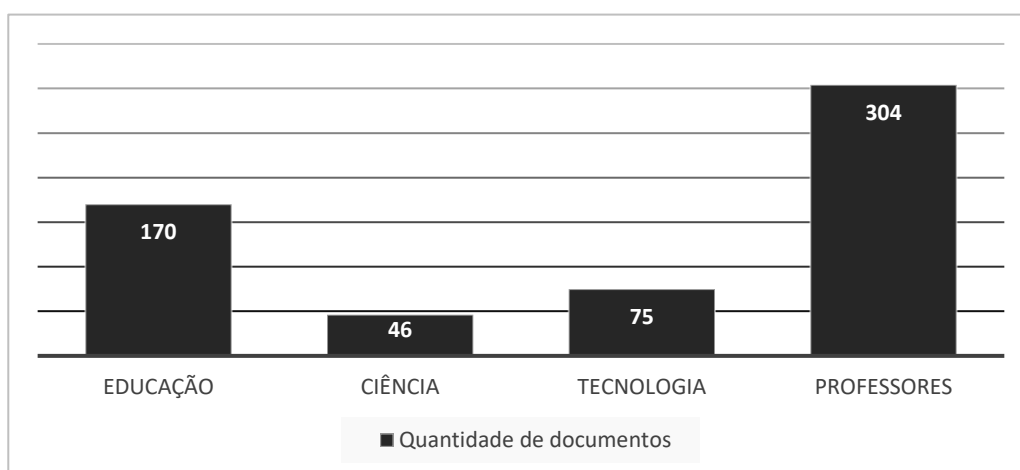
O Banco Mundial (BM) era tido como uma instituição de suporte financeiro, no entanto ele passou a ser considerado um gerenciador de políticas educacionais, seu propósito, a hegemonia econômica do sistema capitalista (Zanotto; Hippler, 2023). A atuação do Banco Mundial no campo da educação vai além do financiamento de projetos, ele passou a formular diretrizes e recomendações que moldam os sistemas educacionais, especialmente nos países em desenvolvimento, condicionando o acesso aos recursos ao cumprimento de metas e reformas alinhadas à lógica neoliberal. Para Zanotto e Hippler (2023, p. 3) aos países subdesenvolvidos que sofriam com a crise pós Segunda Guerra Mundial, o BM “[...] passou a ofertar novos empréstimos, a partir de uma reconfiguração das condições, elencando condicionalidades que os países periféricos deveriam cumprir, bem como metas que deveriam atingir para a liberação de novos financiamentos”, o objetivo é condicionar estes países a aderirem aos interesses do mercado, as mudanças ocasionadas pelo processo de globalização e as diretrizes econômicas neoliberais.

Os OM como o Banco Mundial “[...] passaram a interferir sistematicamente na educação dos países em desenvolvimento, sob a justificativa da prioridade do ensino elementar/básico, que do ponto de vista econômico, daria maior retorno e, politicamente, promoveria a equidade” (Guerra; Figueiredo, 2021, p. 2). Todavia, essa priorização acaba relegando a segundo plano a educação crítica, reflexiva e voltada a emancipação dos sujeitos.

Ao consultar o site oficial do Banco Mundial (BM) para identificar documentos relacionados à temática educacional, inicialmente foram utilizados os descritores “educação”, “ciência”, “tecnologia” e “professores” de forma combinada. No entanto, essa busca conjunta não gerou nenhum resultado, o que nos levou a realizar novas pesquisas utilizando cada termo separadamente.

Com o descritor “educação”, foram encontrados 170 documentos; ao utilizar “ciência” 46; já com o termo “tecnologia” 75; por fim com a palavra “professores” a busca gerou 304 resultados. No total, foram identificados 595 documentos disponíveis no site, todos abordando temáticas pertinentes à presente investigação, evidenciando o volume e a diversidade de produções do Banco Mundial sobre áreas centrais da política educacional. Todos os dados seguem ilustrados no gráfico abaixo:

Gráfico 2- Quantidade de documentos encontrados no site do Banco Mundial



Fonte: elaboração própria (2025)

Ressalto que, não houve necessidade de aplicar um recorte temporal para diminuir os achados tendo em vista que, para a seleção, inicialmente foi utilizado o critério de maior quantitativo de palavras chaves nos títulos, a maioria dos documentos não possuíam correlação direta com a pesquisa, o que levou a selecionar apenas um número considerável. Vale lembrar que, apesar de não selecionar muitos documentos o mapeamento no site do Banco Mundial permitiu identificar que ele também produz um número altíssimo de documentos que tratam

sobre a educação, ciência, tecnologia e professores. Os documentos selecionados seguem apresentados no quadro abaixo:

Quadro 6- Documentos selecionados no site do Banco Mundial

Título	Ano
Conhecimento e inovação para competitividade no Brasil: Conhecimento e inovação para a competitividade	2004
Desenvolvimento Integrado Brasil - Pernambuco: Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação	2004
Diversos caminhos para o Sucesso Educacional Boas práticas e Desempenho dos alunos na Prova Brasil: Identificando casos bem-sucedidos nas redes municipais de ensino	2008
Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento	2011
Professores excelentes: como melhorar a qualidade dos estudantes na América Latina e Caribe	2014
Brasil - Propostas para Realinhar as Políticas de Educação: Superando a Crise de Aprendizagem com Equidade	2018
Learning To Realize Education's Promise	2018
Alcançando uma educação de nível internacional em condições socioeconômicas adversas: o caso de Sobral no Brasil	2020
Relatório de Desenvolvimento Mundial 2019: Mudando a natureza do trabalho: Visão Geral	2020
Relatório de Capital Humano Brasileiro: Investindo nas Pessoas	2020
Acertando na Educação: Sucesso Estadual e Municipal na Reforma para Alfabetização Universal no Brasil	2020
Reimaginando as conexões humanas: tecnologia e inovação na educação no Banco Mundial	2021
Relatório de Pobreza e Equidade No Brasil: Mirando O Futuro Após Duas Crises - Sumário Executivo (Portugueses)	2022
Estratégia Regional de Ciência, Tecnologia, Conhecimento e Inovação (ER-CTCI) 2022-2030 da Região de Nuble	2022
Ceibal: Transformando a educação no Uruguai por meio da tecnologia	2024

Fonte: elaboração própria (2025)

Para tratar da relação do Banco Mundial com o financiamento da educação, baseado na hegemonia econômica do sistema capitalista as discussões nessa subseção irão fundamentar-se em trechos de alguns documentos e textos já publicados de outros autores.

O documento intitulado *Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* publicado em 2011 é organizado em 16 páginas. De início, no prefácio o Banco Mundial destaca que:

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (Banco Mundial, 2011, s/p).

O desejo de muitas nações em competir mediante a ascensão dos países de renda média só reverbera traços de um sistema global cada vez mais focado na lógica da produtividade. Isso ocorre para alcançar um potencial económico elevado, o qual está diretamente ligado a formação de indivíduos capacitados a corresponderem as exigências do mercado capitalista, o que implica não somente conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de resolver problemas e de se adaptar as mudanças constantes.

Ainda no prefácio o BM ressalta a importância da educação para superar o desemprego e promover o desenvolvimento económico sustentável, destacando que a expansão e melhoria do sistema educacional “[...] são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis (Banco Mundial, 2011, s/p).

Considerando a atuação do BM nos países subdesenvolvidos, a partir de Zanotto e Hippler (2023) evidencia-se que, desde suas origens, este organismo busca expandir os interesses político-económicos dos investidores internacionais através do alinhamento com os ideais neoliberais. No documento é comprovada a preocupação do BM com uma educação gerencialista no sentido de produzir capital humano. O foco em alcançar resultados por meio de avaliações e indicadores de desempenho, o monitoramento, a produtividade, os princípios de eficiência e eficácia, dentre outros, são termos que aparecem ao longo do texto. Estes elementos revelam uma concepção instrumental de educação, que na visão do BM “[...] é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento” (Banco Mundial, 2011, p. 1).

Em outro documento intitulado “*LEARNING TO REALIZE EDUCATION'S PROMISE*” publicado em 2018 cuja tradução é “*Aprendendo a realizar a promessa da educação*” o Banco Mundial discute sobre uma crise global na aprendizagem, especialmente em países de baixa e média renda, em que os resultados nas avaliações em larga escala tem sido insatisfatório. O relatório aponta que, embora o acesso a escola tenha aumentado de maneira significativa a

efetividade da escolarização tem sido comprometida porque os estudantes não conseguem adquirir habilidades básicas de leitura e escrita.

Observa-se ainda, que o discurso porposto pelo BM neste documento também é baseado na lógica de mercado. Para este organismo, a educação é um direito de todos e possui valor instrumental, o qual pode aumentar a produtividade, renda, empregabilidade, o capital humano e o crescimento econômico (Banco Mundial, 2018).

A tabela abaixo, adaptada do documento em questão, indica alguns benefícios monetários que a educação proporciona:

Tabela 1- Exemplos de benefícios da educação conforme Banco Mundial

	INDIVÍDUO/FAMÍLIA	SOCIEDADE/COMUNIDADE
MONETÁRIO	Maior probabilidade de emprego Maior produtividade Ganhos mais altos Pobreza reduzida	Maior produtividade Crescimento econômico mais rápido Redução da pobreza Desenvolvimento de longo prazo

Fonte: Adaptado de BANCO MUNDIAL (2018)

De acordo com a tabela, os benefícios monetários da educação tanto para o indivíduo/família quanto para a sociedade/comunidade se equiparam. Em ambos os casos o aumento da probabilidade de emprego, maior produtividade, crescimento econômico mais rápido, ganhos mais altos, desenvolvimento ao longo prazo e redução da pobreza se aproximam de uma educação neogerencialista, baseada nas ideias neoliberais e na lógica de mercado. Em resumo, a educação é a chave para que tudo isso seja alcançado, ela “constrói capital humano, que se traduz em crescimento econômico” (Banco Mundial, 2018, p. 41).

No contexto da formação de professores, destaco o relatório “*Professores excelentes; como melhorar a qualidade dos estudantes na América Latina e no Caribe*” escrito em 2014 por Barbara Bruns e Javier Luque a serviço do Banco Mundial. O documento foca na Educação Básica, em específico a educação pública. Para desenvolver o estudo foram observados 15.000 professores da América Latina e do Caribe, incluindo o Brasil.

No texto nota-se a presença de algumas terminologias (recrutamento; incentivos; motivação; aumento da eficácia; aceleração do progresso...) que também possuem aproximação com a política neoliberal e ressaltam a importância dada aos professores por parte dos OM. No prefácio, os autores apontam que:

[...] a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores. Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos (Bruns; Luque, 2014, p. 10).

Há uma clara “valorização” do docente em relação a qualidade da educação, o que, à primeira vista, pode parecer algo positivo. Porém, quando os ideais neoliberais atravessam esse discurso e são inseridos no contexto educacional os docentes e as instituições de ensino são, em sua maioria, responsabilizados pelo sucesso/fracasso escolar. O “provimento de incentivos” reforça a competitividade, o “esforço máximo” se associa a meritocracia e desconsidera as desigualdades e os “jovens mais talentosos” sugere, mesmo que intrinsecamente, uma elitização do magistério.

O documento deixa explícito a importância da formação de capital humano, tido como o principal ingrediente da produtividade e como elemento essencial para o desenvolvimento econômico, para tanto, evidencia que o fator decisivo não é a quantidade de anos que o estudante passa na escola, mas sim os conhecimentos que eles realmente aprendem (Bruns; Luque, 2014). A partir disso, as demandas pelos professores são mais complexas ao ponto de os organismos multilaterais como o Banco Mundial criarem mecanismos para medir e qualificar os melhores, tanto os profissionais de ensino, quanto as instituições e os alunos. Dentre estes mecanismos vale destacar as avaliações em larga escala.

Ao propor para a preparação de professores excelentes o “Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho” (Bruns; Luque, 2014, p. 34), o documento colabora para o incentivo de uma formação técnica e restrita centrada nas competências e condicionada por aquilo que os organismos multilaterais consideram eficaz ou não para a adaptabilidade aos sistemas de produção e ao mercado capitalista, além disso, reforça uma lógica instrumental centrada na eficiência e na obtenção de resultados imediatos.

De acordo com Silva e Santos (2022) o tempo de trabalho do professor também é alvo do Banco Mundial, isso implica dizer que “a tentativa dos organismos multilaterais e do Estado de impor ritmo e velocidade ao trabalho do professor tem como um dos objetivos estabelecer maior controle sobre esse profissional. A gestão do tempo não incide unicamente sobre o trabalho docente, mas também sobre o ritmo imposto aos alunos” (Silva; Santos, 2022, p. 7). Isso evidencia uma padronização escolar orientada por metas e cronogramas que tornam o

processo educativo rígido e em certos casos mecanizado, tais características, baseadas em prazos e metas também são típicos do neoliberalismo.

O neoliberalismo tido como doutrina que defende a mínima interferência do estado, ao ser inserido no campo educacional pode contribuir para a privatização do ensino. Sobre essa lógica privatista na educação, o referido documento também apresenta um vocabulário empresarial que na visão de Silva e Santos (2022, p. 8) se encontra em expressões como:

[...] medir o valor agregado de cada professor, determinante da produtividade do gasto em educação, transformação dos insumos educacionais em resultados de aprendizagem, coeficientes alunos-professores, custo-benefício do treinamento de professores, máximo de eficiência possível. O modelo economicista que adentra na educação segue a lógica de que o professor se torna equipamento e, a partir dessa concepção, é necessário fazê-lo ser o mais funcional e rentável possível – por isso a preocupação com o valor agregado do professor.

Toda essa questão de valor assim como as expressões mencionadas afasta a educação do seu compromisso com a formação crítico-reflexiva e cidadã e desloca o foco para uma visão de serviço baseadas apenas em alcançar lucros consideráveis.

2.2.3 A influência da OCDE na educação: a formação de professores entre avaliação e competitividade

A OCDE também tem desempenhado um papel na formulação e disseminação de políticas educacionais em escala global, especialmente com o avanço do neoliberalismo. É possível identificarmos nos documentos publicados orientações para reformas curriculares, formação de professores e métodos de avaliação baseados na lógica da eficiência e competitividade, princípios neoliberais.

Para realizar a busca dos documentos no site oficial deste organismo, utilizou-se os descritores “educação”, “ciência”, “pedagogia” e “formação docente”, no entanto, não foi possível encontrar nenhum documento. Desse modo, optei por utilizar apenas um dos descritores por vez, com exceção dos últimos. Ao utilizar “educação” foram encontrados um total de 2.480 trabalhos, não sendo possível realizar nenhum tipo de filtragem. O mesmo método foi utilizado com os demais descritores, ao pesquisar por “ciência” foram encontrados 2.150 documentos. “Pedagogia e formação docente” totalizou 123 resultados. Apenas 100 trabalhos tiveram os títulos lidos em cada pesquisa. A escolha dos documentos se deu por meio da leitura dos títulos, resumo e introdução. O resultado da seleção segue apresentado na tabela abaixo.

Quadro 7 - Documentos selecionados no site da OCDE

Título	Ano
PROFESSORES SÃO IMPORTANTES: ATRAINDO, DESENVOLVENDO E RETENDO PROFESSORES EFICAZES	2006
FOMENTANDO O CRESCIMENTO INCLUSIVO DA PRODUTIVIDADE NA AMÉRICA LATINA	2014
MELHORES COMPETÊNCIAS, MELHORES EMPREGOS, MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA: UMA ABORDAGEM ESTRATÉGICA DAS POLÍTICAS DE COMPETÊNCIAS	2014
INSPIRADOS PELA TECNOLOGIA, NORTEADOS PELA PEDAGOGIA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DAS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS DE BASE TECNOLÓGICA	2015
COMPETÊNCIAS PARA O PROGRESSO SOCIAL: O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	2015
POLITICAS EFICAZES: RELATÓRIO PISA (ARQUIVO EM ESPANHOL)	
PRIMEIRA CLASSE: COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA O SÉCULO XXI	2019
PERSPECTIVAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL: BRASIL	2021

Fonte: elaboração própria (2025)

Observa-se que há uma grande produção de documentos por parte dos OM que discutem sobre educação, formação docente e o papel da ciência. Mas de onde vem todo esse interesse? Se levarmos em conta a tese de que estas organizações buscam criar uma sociedade baseada na formação para o mercado de trabalho, na competitividade, na eficiência e eficácia, ou seja, nas ideias neoliberais, a resposta está no próprio conhecimento que é visto como chave para tal processo.

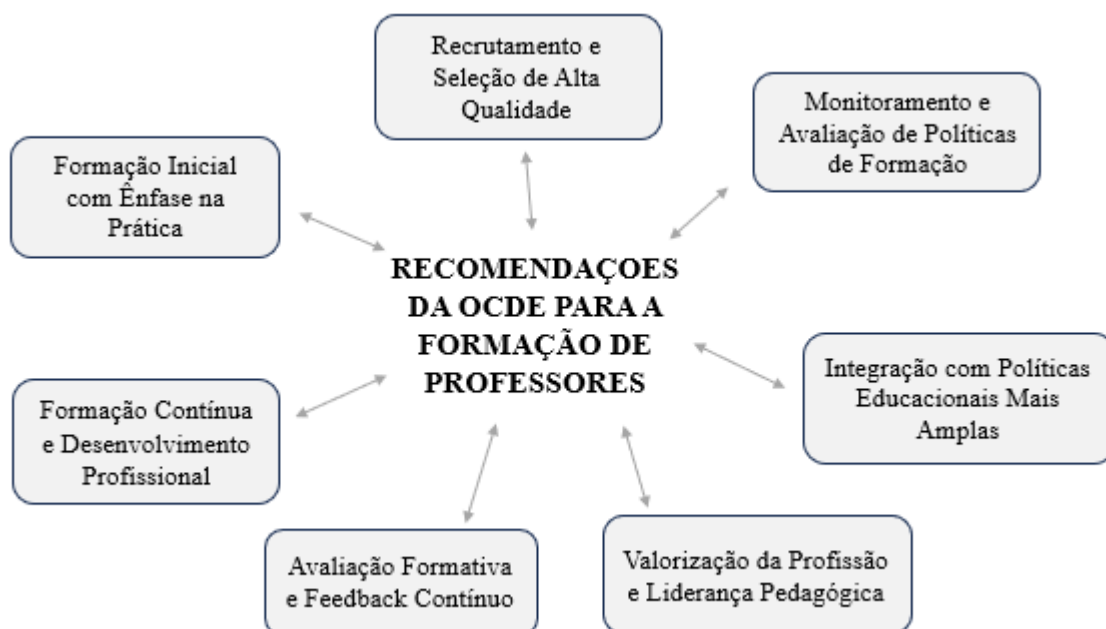
Em se tratando da tabela optamos por utilizar como recorte temporal o período de 2000 a 2025, isso porque foram encontrados documentos que possuíam discussões pertinentes publicados nesse tempo. As análises se concentraram no documento “Professores são importantes: ATRAINDO, DESENVOLVENDO E RETENDO PROFESSORES EFICAZES” de 2006. Afim de trazermos dados atuais sobre a temática em pauta nos basearemos em outras análises já consolidadas.

O documento possui 252 páginas, divididas em 7 capítulos. O primeiro se trata de um capítulo introdutório e traz uma abordagem sobre as políticas educacionais para a formação de professores. O segundo apresenta um panorama significativo relacionado a importância do docente no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, destacando algumas políticas adotadas em outros países. O foco do terceiro se assemelha ao próprio título do documento, o

mesmo busca tratar de apontamento para tornar a profissão docente atraente, aqui é discutido também a necessidade e a demanda por profissionais cada vez mais “eficientes”. O quarto capítulo busca sobretudo discutir as habilidades dos professores e a formação inicial. No quinto capítulo, a OCDE explana as políticas de recrutamento, seleção, contratação e outras que se fazem eficazes para selecionar os melhores profissionais. O sexto trata das políticas para reter, enquanto o sétimo e último explicita algumas experiências dessas políticas.

No esquema da figura 6 é possível visualizarmos algumas recomendações da OCDE para a formação de professores, vale lembrar que este esquema foi criado a partir do próprio documento.

Figura 6- Recomendações da OCDE para a formação de professores



Fonte: elaboração própria (2025)

Em cada ponto deste esquema é possível exemplificarmos a aproximação das recomendações da OCDE com a ótica neoliberal e a criação de um sistema de educação padronizado, o qual será discutido na próxima seção. Por exemplo, quando se trata de recrutamento, seleção de qualidade e valorização destaca a preocupação deste organismo e o foco em atrair os melhores candidatos, ou seja, os melhores docentes, para isso utiliza-se de incentivos e o discurso de valorização da carreira, a palavra incentivo aparece 66 vezes no documento. Para a OCDE (2006, p. 35):

A cada ano, o sistema escolar contrata também grande número de novos profissionais, recrutados a partir de três fontes. A maior parte deles é formada por ex-professores e por professores que freqüentaram programas de formação

de docentes, que não ingressaram na carreira após a conclusão do curso, mas que, mediante os devidos incentivos, podem ser atraídos para a docência

A oferta de bônus, premiações por desempenho, promoções e qualquer outra forma de incentivo proposto pela OCDE só contribui para aumentar as disparidades e gerar competições entre profissionais e até mesmo entre instituições para ver quem são os “melhores”.

Na tese de Patrícia Menezes dos Santos, intitulada *As formulações da OCDE para educação e suas interfaces com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-formação) no Brasil*, a autora analisa como essa lógica competitiva se manifesta nos documentos da organização. Ao abordar o relatório *Competencias en Iberoamérica: Análisis de PISA 2015*, publicado pela OCDE (2018), Santos (2024) destaca que o organismo enfatiza que a colaboração e a competição entre as pessoas mais habilidosas é o que impulsiona a sociedade para frente. Tal afirmação revela uma concepção meritocrática e neoliberal, na qual o valor do sujeito está atrelado à sua produtividade e desempenho individual, promovendo desigualdades e enfraquecendo o sentido coletivo da educação.

De volta ao esquema, sobre a formação inicial com ênfase na prática, formação contínua e desenvolvimento profissional, avaliação, feedback e monitoramento destaco o enfoque no desenvolvimento de competências assim como o uso de dados para a aprendizagem, tais dados são obtidos por meio de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA) utilizado para aferir e avaliar o nível da instituição e a aprendizagem dos estudantes. Conforme a OCDE (2006, p. 29) os dados dessa avaliação em 2000 indicam que:

[...] em 50% dos países da OCDE, a maioria dos estudantes de 15 anos de idade freqüenta escolas cujos diretores avaliam que a aprendizagem dos estudantes é prejudicada pela escassez ou inadequação de professores. Um levantamento realizado em 2001 no ensino médio, em 15 países da OCDE, indicou que, em média, cerca de 15% dos professores que trabalham em período integral e 30% dos professores que trabalham em período parcial não são plenamente qualificados (OECD, 2004b).

Essa questão de qualificação dos docentes e o fato deles serem responsabilizados pelo sucesso/fracasso escolar é um dos principais motivos que fazem as preocupações da OCDE se voltarem para este profissional. Para Maués (2011) as políticas em relação aos docentes nesse quesito ocupam o primeiro plano, em concordância Santos (2024, p. 111) destaca que a ênfase nos docentes é porque eles são “[...] ‘o recurso essencial’ para melhorar os resultados de aprendizagem”. Ainda nessa mesma linha de raciocínio, Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 6) elencaram as características dos professores eficazes conforme OCDE:

[...] grande capacidade de raciocínio, comunicação e planejamento; amplo conhecimento do conteúdo e habilidades para organizar e aplicar os conhecimentos com o intuito de estimular, orientar e avaliar a aprendizagem em diversos ambientes. Requer-se, assim, a modernização da formação docente a fim de os professores terem suas experiências e habilidades substituídas ou moldadas a contento dessa sociedade dinâmica e tecnológica.

Nesse sentido, evidencia-se uma perspectiva tecnicista que compreende o professor como um executor de competências específicas, moldado para atender às exigências de um mundo cada vez mais competitivo e pautado por resultados mensuráveis. “O cenário proposto é que a educação se assente e se apoie mais fortemente na informática para o acesso ao conhecimento e que sejam utilizados na escola os princípios do mercado” (Maués, 2011, p. 77), logo ao priorizar habilidades técnicas e operacionais, a OCDE acaba por reduzir a formação docente a um treinamento instrumental, muitas vezes desvinculado de uma compreensão crítica e reflexiva sobre os contextos sociais, políticos e culturais nos quais o ensino se insere.

Na visão da OCDE este profissional é a “pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos de atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional” (OCDE, 2006, p. 25). Esse trecho do documento reforça a ideia de “mero transmissor de conhecimentos” e “executor de competências” presentes sublimemente no discurso deste organismo.

No campo de discussões de Silva (2024) ela coloca que a OCDE apresenta pesquisas imprecisa sobre a influência da atuação docente no ensino aprendizagem dos alunos, além disso, os dados e pesquisas não comprovam os benefícios das competências, mesmo assim as sugestões deste organismo para os cursos de formação se pautam em:

[...] conhecimento sólido relacionado a disciplina; habilidades de comunicação; capacidade de se relacionar com cada estudante; habilidades de autogestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidades de pesquisa (OCDE, 2006, p. 105).

Essa abordagem proposta pela OCDE promove uma padronização da educação e da formação docente, que tende a ignorar as particularidades locais, culturais e sociais dos diferentes sistemas educativos. Ao estabelecer um conjunto fixo de competências desejáveis, esse modelo acaba por desconsiderar a diversidade de contextos em que o ensino ocorre. Este ponto será aprofundado na seção seguinte.

2.3 Organismos multilaterais e os sistemas de padronização da educação por meio da cultura empresarial nas escolas

A atuação dos organismos multilaterais (OM) na educação está intrinsecamente ligada a uma política de padronização do ensino por meio da cultura empresarial na escola. Para defesa desta tese utilizo como apoio a obra “*A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*” (Laval, 2004). O autor discute como o ideário neoliberal está se incorporando aos sistemas educacionais, atribuindo a escola o caráter empresarial, fazendo com que ela deixe de ser um espaço de formação integral, crítica e emancipadora e se torne uma instituição voltada a eficiência, a produtividade e a lógica de mercado (Laval, 2004).

No campo educacional, as proposições dos organismos multilaterais se constituem por meio de “[...] uma pedagogia política do capital, que se verifica concretamente na implantação das avaliações educacionais em larga escala, na propagação da ideologia do ‘capital humano’ e da pedagogia das competências” (Esteves; Souza, 2020, p. 680). Esse modelo pedagógico compreende a adaptação do ensino as exigências do mercado, que visa a formação dos sujeitos baseada em habilidades e competências para a empregabilidade.

Sob essa ótica, a educação passa a ser tratada como um investimento cujo valor se mede pelo retorno econômico que ela pode gerar. A formação humana em meio a isso é reduzida ao capital humano que, conforme Witkowski, Duarte e Gallina (2007, p. 57) é constituído pelas pessoas e “[...] pode valer mais ou valer menos na medida em que contenha talentos capazes de agregar valor organização torná-la mais ágil competitiva”, ou seja, o valor do indivíduo passa a ser medido de acordo a sua capacidade de contribuir para os interesses produtivos e econômicos. Os OM, ao promoverem essa perspectiva através das agendas, documentos e recomendações contribuem para o enfraquecimento do caráter emancipador e democrático da educação.

O autor Christian Laval discute sobre o capital humano a partir de Gary Becker, um dos mais importantes estudiosos da economia do século XX. Para Laval (2004, p. 62-63):

A teoria do capital humano, contrariando certas pretensões à “equidade” da OCDE ou do Banco Mundial, não tem nada de igualitária. Ao contrário, Gary Becker legitima as desigualdades escolares pelo cálculo racional do indivíduo: os alunos mais inteligentes aprendem rápido e, por um custo limitado, acumulam um capital muito rentável, enquanto os menos inteligentes penam para conseguir um diploma cujo custo não será compensado por um retorno futuro.

Embora esses organismos aleguem promover equidade por meio de reformas e avaliações padronizadas, o fundamento teórico que sustenta suas propostas é fortemente

influenciado por uma lógica meritocrática e seletiva. Isso reflete as desigualdades que, em âmbito educacional, resulta na exclusão de alunos que não se enquadram na "padronização" proposta pelos organismos multilaterais, os discursos de democratização do ensino e educação como direito são simplesmente substituídos por um discurso de eficiência e competitividade promovidos pela cultura empresarial nas escolas.

A concepção de educação para as organizações internacionais, está claramente vinculada à prestação de um serviço. “Isto é, a educação é vista como uma mercadoria e não como um direito de todos a um saber sistematizado e imprescindível para apropriação da cultura historicamente produzida e humanização dos indivíduos” (Borges, 2018, p. 7). Logo, entende-se que o processo educativo se baseia na relação de oferta e demanda, na qual o conhecimento é tratado como um produto, o estudante como um consumidor e a escola como prestadora de serviços (empresa). Em concordância Laval (2004, p. 38-39) aponta que:

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis”.

Nesse modelo, as políticas públicas educacionais deixam a formação emancipadora de lado e se apoiam nas prescrições dos organismos multilaterais, que fazem da escola uma "engrenagem" para o funcionamento da máquina produtiva cujo objetivo é aumentar exponencialmente o poder econômico não dos países subdesenvolvidos, mas sim dos que já estão economicamente desenvolvidos. Essa fusão entre escola e empresa, criticada por Laval (2004), expressa um modelo educacional operado mediante metas de desempenhos, resultados mensuráveis e avaliações padronizadas.

Assim, “as avaliações em larga escala mensuram e aferem a qualidade da educação através de dados quantitativos e standardizados, com o objetivo de apontar as lacunas existentes nos sistemas educativos” (Medeiros. Sudbrack, 2021, p. 5). Esse modelo gerencial ranqueia, por meio dos indicadores, os "melhores" professores, alunos e instituições, o que faz da educação uma ferramenta de regulação social e de manutenção das desigualdades. Além, disso, os recursos que poderiam ser distribuídos com base em critérios sociais, para atingir regiões que necessitam de maior apoio, passam a ser baseados em quem obteve ou não maiores rendimentos e maiores retornos econômicos.

No documento “*PISA 2022 Results The State of Learning and Equity in Education*” cuja tradução é “*Resultados do PISA 2022: O Estado da Aprendizagem e da Equidade na Educação*”

a OCDE trata dos níveis de proficiência na proporção dos alunos de 15 anos em alguns conhecimentos específicos. Para a OCDE (2023, p. 192):

As pontuações do PISA em matemática, leitura e ciências são mais do que uma ferramenta para classificar alunos e países. Juntamente com as descrições dos níveis de proficiência, as pontuações fornecem informações sobre o nível de habilidades dos alunos. Em cada disciplina, elas variam desde as habilidades básicas necessárias para a aprendizagem contínua e a participação plena em trabalhos não manuais na maioria das instituições atuais até as habilidades complexas que apenas alguns alunos na maioria dos países dominam. Essas habilidades incluem a capacidade de compreender e comunicar informações complexas e modelar situações complexas matematicamente. As tendências na proporção de alunos com baixo e alto desempenho indicam como seu domínio de habilidades específicas (conforme estabelecido na escala de proficiência descrita) mudou ao longo do tempo. (Tradução do inglês).

Nesse trecho do documento fica subtendido como as habilidades desenvolvidas pelos alunos são objeto de interesse dos OM. O texto reafirma a importância da classificação, do desempenho e dos resultados, esse discurso técnico encobre a função ideológica dessas avaliações, que é moldar sistemas educacionais sob parâmetros de eficiência, produtividade e retorno econômico, este último é justamente o que importa “[...] a educação como um direito, como constituinte da humanização e da consciência política autônoma dos sujeitos, não é interessante” (Borges, 2018, p. 10).

As avaliações em larga escala como o PISA embora apresentadas como ferramentas técnicas neutras, na verdade expressam uma educação economicista, que busca por meio da padronização selecionar os “melhores”. Para Sudbrack e Cocco (2015, p. 351) “a avaliação em larga escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional [...]”, mas seu uso tem se desviado para o controle, a responsabilização e a indução de reformas orientadas pelo mercado. Nesse contexto, o conhecimento deixa de ser um bem comum voltado à formação crítica e passa a ser um instrumento de regulação da força de trabalho, em consonância com os interesses dos organismos multilaterais e das economias globalizadas. Sudbrack e Cocco (2015, p. 350) alertam que tais políticas “[...] têm sido propostas com o objetivo de formar pessoas despolitizadas, acríticas e fáceis de serem manipuladas”

O Banco Mundial também é um organismo que defende a utilização de avaliações em larga escala para medir o aprendizado. No documento “*Learning for All Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development*” publicado em 2020, cuja tradução é - *Aprendizagem para todos: Investir no conhecimento e nas habilidades das pessoas para*

promover o desenvolvimento” - o Banco Mundial (BM) apresenta estratégias baseadas em avaliações sistematizadas para reformas educacionais nos países em desenvolvimento. De acordo com o documento:

Para gerar conhecimento sobre reformas e intervenções educacionais, o Banco fornecerá: ferramentas de avaliação e benchmarking do sistema, juntamente com dados, para avaliar a capacidade de um sistema educacional de melhorar os resultados da aprendizagem; avaliações da aprendizagem e do desempenho dos alunos que abrangem as competências básicas de leitura e matemática, bem como outras habilidades, incluindo pensamento crítico, **resolução de problemas e habilidades de equipe** [...] (Banco Mundial, 2020, p. 8, tradução do inglês).

A partir desse posicionamento, evidencia-se que o BM também contribui para a padronização da educação ao propor a adesão de avaliações que buscam enquadrar os países aos parâmetros considerados “adequados” segundo a lógica dos organismos multilaterais. Ao reforçar a aquisição de competências como resolução de problemas e habilidades de equipe, o BM está influenciando os sistemas educacionais a adotarem uma concepção gerencialista de educação, a qual se torna mais fácil moldar os currículos, métodos e avaliações a partir de critérios pré-estabelecidos. Todavia, isso acaba desconsiderando as especificidades culturais, sociais e históricas de cada contexto nacional. De acordo com Laval (2004, p. 94),

a “lógica da competência”, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem.

Laval (2004) argumenta que esse modelo educacional, que prioriza determinadas competências e habilidades acaba colocando em segundo plano os saberes críticos, teóricos e reflexivos, que não geram retorno econômico imediato. Como consequência a escola deixa de ser um espaço de formação intelectual e os conteúdos escolares perdem sua coesão e profundidade e passam a ser relegados ao que é determinado como “útil” ou não para adentrar no mercado de trabalho.

Ainda segundo Laval (2004, p. 44) “A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da ‘gestão educacional’ e a formação de professores são reformas focadas na produtividade”, então qualquer que seja a as pretensões dos organismos multilaterais como promover a equidade e melhorar a qualidade da educação, presentes em muitos documentos, suas propostas na verdade operam dentro de uma lógica economicista que

aproxima a escola de uma empresa a qual precisa ser gerenciada, que oferta uma educação que produz capital humano apto ao mercado.

3 ORGANISMOS MULTILATERAIS E RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Este capítulo discute as implicações da racionalidade neoliberal na educação, com foco no contexto brasileiro. Para isso, analisa como o neoliberalismo influencia diretamente as políticas educacionais, promovendo uma lógica de mercado que impacta todo o sistema educativo da gestão escolar ao currículo, passando pelos estudantes e pela formação docente. Examina a política neoliberal no Brasil, destacando seus efeitos sobre a formação de professores. Nesse sentido, discute-se o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto instrumento de padronização do ensino, resultante da influência exercida por organismos multilaterais e de uma agenda educacional alinhada aos princípios neoliberais.

3.1 Neoliberalismo e Educação

A escola pública, laica, gratuita e obrigatória assim como defendida por Teixeira (1974) é direito de todos, por meio dela é possível o acesso ao conhecimento científico, o desenvolvimento de valores democráticos e a formação crítica. De acordo com Rezende e Adams (2024) atualmente a educação vem sofrendo diversas reformas as quais deixam a democratização em segundo plano, em detrimento de uma organização que visa a manutenção do capitalismo baseada em ideias neoliberais. O conceito de neoliberalismo já foi abordado em outros momentos, no entanto, neste capítulo será melhor aprofundado.

Enquanto o liberalismo clássico propôs os direitos dos cidadãos, entre os quais podemos citar o direito a educação, o neoliberalismo dá ênfase a questão do consumo. Ele parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável, capaz de vencer diversas crises sem a intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo se concentrava no indivíduo o neoliberalismo está na base das atividades dos organismos multilaterais (Marrach, 1996). Para Saad Filho e Moraes (2018, p. 96) o neoliberalismo,

Mais que uma ideologia ou um conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberalização financeira e das importações ou ataque coordenado ao Estado de bem-estar social. Concebe-se o neoliberalismo, aqui, como o sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual, a etapa ou o modo de existência do capitalismo contemporâneo).

Com isso, compreende-se que o neoliberalismo não deve ser entendido apenas como um conjunto de políticas econômicas ou como algo que simplesmente busca reduzir o papel do Estado, mas sim como uma forma que o capitalismo assumiu para continuar se expandindo. No

que se refere ao ideário neoliberal, Mordente (2023, p. 22) demarca quatro elementos fundamentais:

(a) financeirização como princípio orientador da produção, da ideologia e do Estado, avaliada através de critérios como eficiência, produtividade, competição e flexibilidade; (b) globalização da produção; (c) prevalência do capital estrangeiro nas relações nacionais; (d) implementação de políticas macroeconômicas voltadas para o ajuste das taxas de juros.

Verifica-se que muitos destes elementos também fazem parte do discurso propagado pelos organismos multilaterais, o que comprova a tese de que estas organizações possuem correlação com o neoliberalismo. Ao aderirem tais recomendações, e incorporarem estes princípios no campo educacional os países estão sujeitos a redirecionarem a formação dos indivíduos para um modelo tecnicista centrado exclusivamente na produção de mão de obra para o mercado de trabalho, como diz Marrach (1996), no discurso propagado pelo neoliberalismo a educação se afasta do campo social e político e passa a fazer parte do mercado e funcionar a sua semelhança. Na concepção de Laval (2004):

O neoliberalismo, tal como é aplicado, não se apresenta como uma doutrina e menos ainda como uma ideologia. O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigual, ele não veio para transformar a escola de uma hora para a outra, ele se apresenta à escola e ao restante da sociedade, como a solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar (grifo pessoal).

A partir disso, subtende que o neoliberalismo se infiltra nas instituições de maneira natural como se fosse técnica, neutra e inevitável, quando na verdade carrega consigo seu próprio ideário social, político e de classe. A metáfora do “remédio que alimenta o mal que deveria curar”, é uma crítica ao discurso neoliberal que promete curar os "defeitos" da escola pública, mas na verdade, atua como um fator que desestrutura e mercantiliza ainda mais o sistema educacional. Assim, a escola neoliberal na concepção de Laval (2004) pode ser compreendida como:

(...) a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (Laval, 2004, p.24).

Nessa lógica, considero que a privatização e o modelo de escola neoliberal defendido por Laval (2004) são equivalentes na medida em que ambos se orientam pela ideia de redução do papel do Estado e da liberdade de atuação do mercado na oferta de bens e serviços. A

educação nesse contexto, deixa de ser um direito social e passa a ser tratada como investimento, cujo retorno é medido em termos de empregabilidade, eficiência e produtividade.

Em um estudo sobre a privatização do ensino os estudantes Sônia Maria Soares de Oliveira, Carlos Diogo Mendonça da Silva e Gabriela Gomes Freitas Benigno da Universidade Estadual do Ceará, no contexto do Brasil, revela que a privatização da educação básica está diretamente relacionada com as parcerias público-privadas (PPPs), ou seja, contratos entre o governo e empresas privadas para a execução de projetos de infraestrutura e serviços públicos.

Essas parcerias têm como objetivo redimensionar o financiamento e a gestão escolar e também dos sistemas de ensino com a criação de mecanismos de competição por recursos públicos pautados em resultados de proficiência dos estudantes em testes nacionais. Por esses meios, as parcerias públicas - privadas introduzem métodos de gestão empresarial nas escolas, visando padronizar o aprendizado estudantil por meio de competências curriculares. Com esse modelo, observa-se um deslocamento das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. A educação pública passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo do Estado, e passa a funcionar por meio de um processo "natural" de transformação dos bens públicos em mercadoria (Oliveira; Silva; Benigno, 2021, p. 3).

Esse processo de mercantilização da educação evidencia uma clara inflexão no papel do Estado, que deixa de ser o órgão responsável por garantir o direito à educação para atuar como mediador de interesses privados no setor público. Ao introduzirem métricas de resultados, desempenho e concorrência nas escolas as parcerias entre o setor público e privado corroboram para a prevalência de que a qualidade da educação pode e deve ser mensurada por resultados de avaliações padronizadas como por exemplo o próprio PISA. Percebe-se que o elo entre neoliberalismo e organismos multilaterais a todo momento colocam a educação enquanto mercadoria.

Dessa forma, há uma crescente fragilização do caráter público da educação, acompanhada do avanço significativo da presença do setor privado nas políticas educacionais. Tal conjuntura favorece a inserção de lógicas mercadológicas na administração e estruturação das instituições escolares, o que resulta em efeitos como o aprofundamento das desigualdades educacionais, o acesso assimétrico a uma educação de qualidade e o fortalecimento das divisões sociais já existentes (Mordente; Portugal, 2024).

Nesse cenário, é preciso perguntar: a quem serve essa reconfiguração da educação? Ao priorizar a gestão por resultados, a competição entre escolas e a eficiência mensurada por testes padronizados, exclui-se a diversidade de contextos sociais, culturais e regionais que compõem o sistema educacional. A influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e o UNESCO consolidam esse processo de reconfiguração, propondo reformas que, sob

o discurso de modernização e melhoria da educação, escondem um processo de desresponsabilização do Estado e responsabilização dos indivíduos. O objetivo desse modelo é naturalizar a ideia de que a educação pública deve se submeter à lógica da eficiência econômica, mesmo que isso signifique abrir mão de sua função social, inclusiva e democrática. Neste contexto, “a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia” (Laval, 2004, p.145).

3.2 Política neoliberal no Brasil

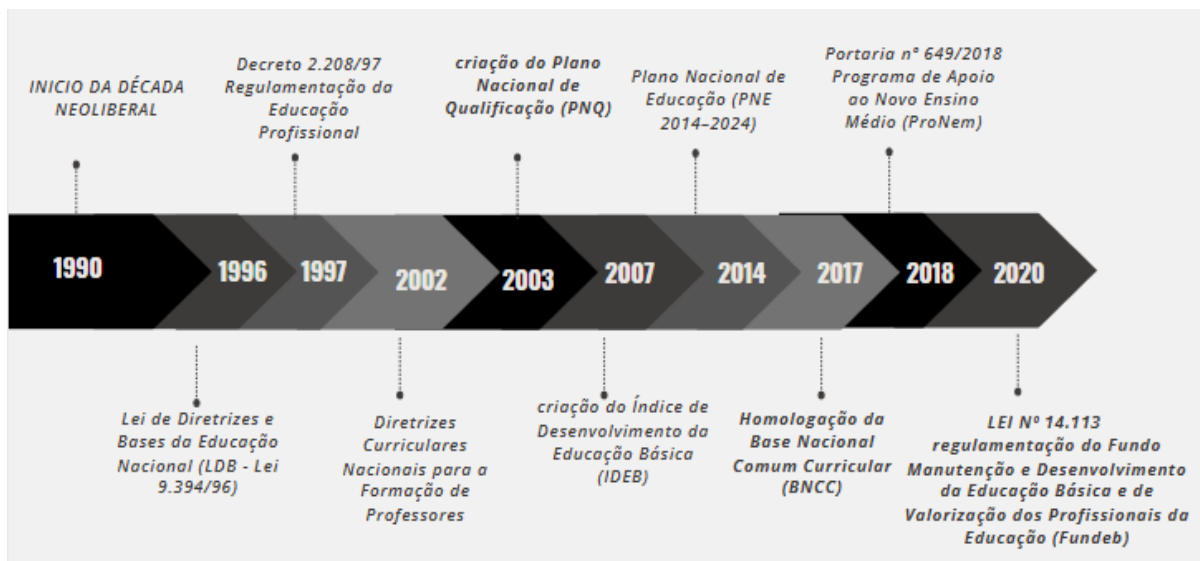
No Brasil, a adesão as políticas neoliberais se intensificaram a partir da década de 1990, período marcado por muitas mudanças especialmente no âmbito político e econômico. Houveram a privatização de empresas estatais, a liberalização do comércio, a desregulamentação econômica, a implantação do Plano Real dentre outros. Vale lembrar que, nesse período o governo foi administrado por Fernando Collor (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Nesse contexto, as políticas públicas passaram a ser moldadas por ideais de mercado, o que culminou em “[...] privatizações e abertura para o capital estrangeiro, especialmente na esfera educacional. Essas mudanças representam uma contrarreforma neoliberal em resposta à crise do capital” (Mordente; Portugal, 2024, p. 6), que fez com que o setor privado assumisse funções que antes eram delegadas ao setor público.

Essa reconfiguração além de redefinir o papel do Estado também introduziu uma lógica empresarial na educação. O que nos permite questionar: a quem serve esse modelo de educação pautado na lógica empresarial? Como garantir a qualidade da educação em um cenário em que os lucros orientam as decisões pedagógicas? As respostas para tais questionamentos são evidentes, esse modelo de educação está a serviço das grandes organizações que sob um discurso de “melhorias” sociais colocam a educação a serviço do capital com o objetivo de expandir ainda mais sua economia.

Para garantir a qualidade educacional é preciso quebrar paradigmas que são aceitos mediante influencias e recomendações dos OM os quais consideram a escola e a educação a chave para o sucesso econômico. Ainda é preciso “reintegrar” a missão emancipadora da escola de modo que ela possa formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel social, haja visto que essa missão pouco a pouco vem se esvaindo (Laval, 2004). No Brasil, desde o início da década de 1990 várias mudanças permearam o campo educacional. Na figura abaixo, a linha do tempo ilustra algumas transformações que ocorreram ao longo dos anos:

Figura 7- Reformas educacionais no Brasil entre 1990 a 2020



Fonte: elaboração própria (2025)

Em 1990 o contexto histórico demarca o início da abertura econômica e da década neoliberal, o governo federal brasileiro estava sob administração de Fernando Collor, foi nesse momento que houveram as primeiras influências da lógica de mercado sobre políticas públicas, inclusive na educação. Desde a eleição de Collor passou a ser recorrente a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc. (Paulani, 2006). Esse período marcou uma nova condução das políticas públicas que a partir daí passaram a ser impregnadas pelo ideário neoliberal. A abertura econômica promovida pelo governo de Collor buscava integrar o Brasil ao mercado internacional, no entanto é apenas no governo de Itamar Franco que a preparação para essa inserção de fato é impulsionada.

As mudanças nas chamadas contas CC5, exclusivas para não residentes, a liberação por parte do Banco Central para o envio livre de recursos ao exterior contribuiu para que o Brasil fosse inserido nas finanças do mercado internacionalizado (Paulani, 2006).

Ainda no governo de Itamar surge o Plano Real, um conjunto de medidas econômicas implementadas com o objetivo principal de combater a hiperinflação e estabilizar a economia brasileira. Esse plano oportunizou uma série de outras mudanças ocorridas no governo seguinte do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), dentre elas valem destacar o aumento das privatizações, a manutenção da sobrevalorização da moeda brasileira, a elevação inédita da taxa real de juros etc.

Na linha do tempo, em 1996 temos a criação da lei 9.394 a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Esta lei é responsável por reger a educação no Brasil, visto que

estabelece os princípios e diretrizes gerais da educação em todos os níveis e modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Conforme aponta Resende (2020, p. 94) ela:

[...] foi resultante de um conjunto de interesses dos grupos dominantes, principalmente o empresarial que carecia de força de trabalho mais qualificada para atender às suas necessidades econômicas de maior produção, para concorrerem com outros mercados e ao mesmo tempo atraírem mais investimentos para o país. Essa lei atendeu, também, aos interesses neoliberais que representados por agências financiadoras cobravam, em contrapartida aos empréstimos oferecidos, uma reforma educacional para que o país tivesse condições de reestruturar sua economia, a partir de uma força de trabalho mais bem qualificada; dessa forma, atendeu, também, aos docentes que lutavam, desde o fim da década de 1980, por uma LDB mais atualizada que aquela aprovada em 1961.

A formulação da LDB foi atravessada por múltiplos interesses, evidenciamos a necessidade de atualização legislativa e também o vínculo à lógica do capital e à racionalidade neoliberal. A formação de uma força de trabalho "mais qualificada" aqui se refere a um sujeito moldado às exigências de produtividade, adaptabilidade e competitividade do mercado global. A LDB de 1996 não pode ser compreendida apenas como um avanço legal e técnico, mas também como um reflexo das disputas por hegemonia no campo educacional. Esta lei foi criada em um contexto neoliberal, marcado por uma lógica de mercado, o qual condiciona a educação a servir à agenda econômica dominante, por conta disso, a neutralidade do seu texto subtende um projeto político-ideológico que favorece a consolidação de valores neoliberais.

Em 1997 o decreto nº 2.208/97 que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional no Brasil cujo objetivo é regulamentar a Educação Profissional no país (Brasil, 1997), busca promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho de modo que possa qualificar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, no entanto, por limitar a integração entre Educação Básica e Educação Profissional e devido ao alto número de críticas ele foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004º qual permitiu que os estudantes cursassem tanto a formação geral quanto a profissional em um mesmo percurso educativo, promovendo uma abordagem mais inclusiva e flexível (Filho, 2013). Isso demonstra o interesse e a valorização do ensino técnico, centrado exclusivamente na formação de indivíduos aptos a ingressarem no mercado.

Outra mudança na educação do Brasil foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), a primeira foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, ela estabeleceu princípios e fundamentos para a formação docente em nível superior, nos cursos de licenciatura. Além disso, deu ênfase a

necessidade de preparar professores para atuar em diversas etapas e modalidades da educação básica.

No entanto, segundo Filho; Oliveira e Coelho (2021) embora tenham sinalizado uma possível evolução na formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 não conseguiram atender plenamente às exigências das entidades representativas e dos profissionais da educação, sendo influenciadas pelos interesses do setor privado, isso contribuiu para uma formação aligeirada pautada nas competências.

Nesse sentido, a formação docente ficou à mercê de uma legislação que priorizava, em certa medida, a adequação dos profissionais as demandas do mercado, visto que, a prioridade era desenvolver habilidades úteis que corresponderiam as exigências e as mudanças que constantemente ocorrem neste setor. É importante destacar que novas diretrizes surgiram após esta as quais serão abordadas posteriormente.

No ano de 2003 foi criado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) um programa federal que busca promover a qualificação social e profissional dos trabalhadores, financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Na dissertação de mestrado em Sociologia a autora Liége Adamski dos Santos apresenta uma análise do PQN destacando o compromisso deste documento com a universalização da qualificação.

De acordo com Santos (2015), as ações empreendidas por meio do PNQ devem estar articuladas às políticas vinculadas ao emprego, trabalho, renda, educação, ciência e tecnologia, juventude, inclusão social e desenvolvimento, entre outras. Observa-se que o PNQ busca promover uma abordagem mais ampla da qualificação com dimensões epistemológicas, pedagógicas e sociais, contudo, a ênfase dada a qualificação e a empregabilidade levanta um questionamento: a qualificação defendida pelo PNQ está de fato comprometida com a emancipação dos trabalhadores ou atua como mecanismo de ajuste da classe trabalhadora as exigências do mercado capitalista?

Embora o plano apresente um discurso de inclusão, principalmente das classes menos favorecidas, a centralidade da qualificação e a adaptação dos sujeitos as mudanças constantes no mercado podem ser vistas como uma flexibilização das relações de trabalho de modo que possa garantir mão de obra flexível e apta a responder as exigências e as demandas econômicas.

No ano de 2007 outra mudança ganha visibilidade, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por divulgar valores numéricos que expressam a “qualidade” da educação a nível nacional, estadual e escolar. O IDEB tem como parâmetro os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dados do rendimento do Censo Escolar.

Segundo Fernandes, Silva e Souza (2023, p. 7) o índice pode ser compreendido como um mecanismo “[...] que emergem da governamentalidade neoliberal, situando suas ações na vigilância da educação a nível nacional, assim como no controle, de forma individual, de cada instituição escolar”, então, ao estabelecer indicadores e metas a serem atingidas, ele acaba direcionando políticas e práticas escolares para atender a exigências externas, que em muitos casos não levam em consideração as especificidades locais e regionais das instituições de ensino.

Vale lembrar que, o IDEB é tido como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e do planejamento do professor, além disso, a partir dos resultados obtidos o governo pode tomar iniciativas no âmbito educacional. O cálculo do índice combina o desempenho dos alunos no SAEB e as taxas de aprovação nos anos escolares, em tese isso fornece um panorama da "eficácia" do sistema educacional. Entretanto, o que nos chama atenção é o foco excessivo em resultados numéricos, isso pode levar a práticas que priorizam o cumprimento de metas estatísticas e como já mencionado, uma padronização da educação.

Em se tratando do SAEB, sua criação fortaleceu ainda mais a inserção da política neoliberal na educação, assim como as outras avaliações em larga escala, ele sofreu influência do PISA, ambos são avaliações criadas pelos organismos multilaterais, em específico pela OCDE, seu objetivo é aferir a qualidade da educação. De acordo com Stoffels e Carvalhaes (2022) há uma forte ligação entre o SAEB, a OCDE e o neoliberalismo, pois este organismo tem como pilar da sua formação as ideias neoliberais, então devido a sua influência ambos estão interconectados.

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 também faz parte das transformações ocorridas em âmbito educacional no Brasil, ele representa uma conquista para país, isso porque ele orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas da educação, a partir de objetivos e metas para o ensino em todos os níveis –infantil, básico e superior- a serem executados nos próximos dez anos (Brasil, 2014). Entre suas 20 metas, destacam-se o aumento da taxa de escolarização, a erradicação do analfabetismo, a ampliação do financiamento público para o setor e a melhoria da formação docente.

A meta 7 chama atenção, pois ela pode ser analisada sob uma perspectiva neoliberal. No texto do PNE ela tem como objetivo fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir algumas médias nacionais do IDEB (Brasil, 2014). Mais uma vez a ênfase na mensuração de resultados presentes neste documento comprova a influência dos organismos multilaterais sob a educação brasileira o que reflete princípios típicos do ideário neoliberal. A consequência de

mensurar o ensino por meio de avaliações em larga escala e estimular a competitividade, a eficiência e a eficácia por meio do cumprimento de metas estipuladas resultam em uma educação padronizada, isso distancia os estudantes de uma formação crítica e emancipadora.

O contexto neoliberal também pode influenciar o PNE de maneira negativa, em relação a outros objetivos por exemplo, Nogueira e Borges (2021, p. 13) apontam que “a disseminação do neoliberalismo, as mudanças no papel do Estado, a falta de perspectiva de investimento público, a crise econômica e financeira, assim como o novo regime fiscal têm impossibilitado o cumprimento de suas metas”. Aqui merece destaque a meta 20 a qual trata do investimento na educação, a lógica neoliberal, centrada na redução do papel do Estado e na privatização de serviços, pode impactar diretamente o cumprimento dessa meta ao restringindo recursos para a sua efetivação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que também faz parte do conjunto de mudanças apresentadas na linha do tempo. Responsável por norteia todo o currículo da Educação Básica, ela define um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver, buscando assim, assegurar seus direitos.

Em seu documento oficial, a BNCC é apresentada como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). Desse modo, ela se propõe a ser a base que norteará todo o currículo e as aprendizagens no processo educacional. Contudo, podemos dizer que este documento segue a racionalidade técnico-burocrática neoliberal na medida em que apresenta competências gerais que consubstanciam o ensino- aprendizagem em todas as etapas da educação brasileira, ou seja, a organização curricular centrada na educação técnica e profissional para a inserção dos indivíduos no mercado.

Neste momento não irei me aprofundar na influência que o neoliberalismo exerce sob a BNCC pois dedicarei o tópico - *BNCC e os processos de padronização da educação* - para tratar deste assunto.

Em relação a Portaria nº 649/2018, que trata do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) e a Lei nº 14.113 que regulamentação do Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) dos anos de 2018 e 2020 presentes na linha do tempo acima, não serão aprofundadas, pois ambos só foram ilustrados para demonstrar o processo de algumas transformações e mudanças em âmbito educacional que aconteceram no Brasil desde o início da era neoliberal.

3.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e a racionalidade neoliberal

Partindo do entendimento e das discussões sobre o neoliberalismo é adequado tratar da racionalidade neoliberal, basicamente a forma como o neoliberalismo estrutura não apenas a economia, mas também a maneira como os indivíduos e instituições operam na sociedade. De acordo com Betlinski, Lobo e Gomes (2020, p. 228) “[...] o modelo de racionalidade neoliberal mina a concepção e as práticas republicanas de Estado e de sociabilidade. Todas as instituições, inclusive a escola pública estatal, passam a funcionar segundo o modelo da empresa capitalista”, então podemos dizer que essa racionalidade promove a mercantilização de serviços essenciais dentre eles a própria educação.

No Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (DCNs), é possível verificar como a estrutura da racionalidade neoliberal se aplica ao campo educacional por meio da cultura empresarial, do privatismo, meritocracia e da lógica economicista. Para isso, será utilizado como base teórica os estudos do professor Adelson Ferreira da Silva, que trata da questão epistemológica da formação de professores no curso de pedagogia. Silva (2022) analisa a problemática das resoluções de 2002, 2006, 2015 e 2019. Para fins de atualização dos dados, neste estudo será acrescentada a resolução de 2024.

No quadro comparativo abaixo é possível visualizar alguns aspectos, princípios orientadores, alguns indícios de cunho neoliberal, assim como o contexto histórico-político que foi produzida cada resolução.

Quadro 8- Quadro Comparativo das Resoluções para Formação de Professores no Brasil (2002–2024)

RESOLUÇÃO/ANO	CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO	PRINCÍPIOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO	ELEMENTOS DE CUNHO NEOLIBERAL
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Pós-LDB (1996); final do governo FHC.	A competência como concepção nuclear na orientação do curso; os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências; A avaliação como parte integrante do processo de formação; A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.	Ênfase na competência.
Resolução CNE/CP nº 1/2006	Governo Lula (1º mandato: 2003–2006); Emenda Constitucional	A docência como ação educativa base da Pedagogia; Planejamento, execução	Não possui elementos de cunho neoliberal explícitos, todavia ocasionou uma

	nº 53/2006) que trata do FUNDEB.	e avaliação de atividades educativas; Participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.	fragilidade na formação de professores a qual corrobora para que o neoliberalismo seja inserido no campo educacional.
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Governo Dilma; Impeachment; Influência do PNE.	Sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação.	A crítica às prescrições neoliberais é mais explícita. Essa resolução busca superar a noção de competência, mas não abdica da ideia de docência como um conceito pedagógico de base. Além disso, o contexto de impeachment da presidenta Dilma Roussef e a ascensão de Michel Temer ao cargo redirecionaram a política educacional para uma educação privatista.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	Governo Bolsonaro; reformas alinhadas à BNCC/2017.	Têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC); A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais; A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.	Aparece novamente a concepção de competência, e surge a ideia de aprendizagens essenciais. O discurso deixa explícito que a formação é baseada em uma concepção tecnicista. Influência dos Organismos Multilaterais.
Resolução CNE/CP nº 4/2024	Pós-pandemia; governo Lula III; novo Ensino Médio; avanço da Inteligência Artificial.	O exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; participação dos egressos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade; A coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências	Avaliação em larga escala como parâmetro de qualidade; Padronização da formação docente; Aproximação com o setor privado.

		da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente [...].	
--	--	---	--

Fonte: elaboração própria (2025)

De acordo com o quadro 8, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Foi elaborada no final do governo de Fernando Henrique Cardoso pós a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

A reforma do Estado empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) marcou o reordenamento das funções do Estado e da gestão pública para superar, na visão de seus defensores, a crise do próprio Estado e atender às novas exigências do processo de globalização da economia. Era necessário então redefinir a área de atuação do Estado, de modo a torná-lo mais eficiente no cumprimento das suas funções (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 130).

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP n° 1/2002 surge como parte das reformas educacionais alinhadas à reestruturação do Estado, o mandato de FHC foi marcado por uma racionalidade neoliberal a qual se manifesta na referida resolução por meio da ênfase nas competências as quais são tidas como “[...] concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, p. 2), isso reflete uma visão educacional que privilegia a eficiência, a produtividade e a adaptação ao mercado de trabalho.

Silva (2022, p. 115) aponta que “a retomada do modelo de competência na formação inicial de professores e nos currículos da Educação Básica é uma das formas primárias de atuação do reformismo neoliberal no campo pedagógico”. Dessa maneira, desloca-se o foco da formação crítica e coletiva para um modelo tecnicista, centrado em habilidades mensuráveis e ajustadas às demandas do mercado. Tal perspectiva enfraquece a dimensão política da docência e reduz a complexidade da prática educativa à mera aplicação de técnicas.

A Resolução CNE/CP n° 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, foi elaborada durante o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, durante este período houveram

reformas na educação, dentre elas destaca-se Emenda Constitucional nº 53/2006) que trata do FUNDEB.

De acordo com Silva (2022, p. 116) “toda essa extensão normativa e curricular, instituída para o Curso de Pedagogia, expressa uma forma de conceber a educação, a formação docente e a ciência pedagógica, fundamentando-se na tese de que ‘a base do Curso de Pedagogia é a docência’”, em concordância, o próprio Boletim ANFOPE (n. 2, v. 3 1, 4 jun. 2021) reafirma que a docência é centro da prática educativa.

Em relação a resolução anterior, esta reafirmar a centralidade da formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a gestão educacional e os processos pedagógicos escolares, no entanto não ficou isenta de críticas, pois apresenta algumas imprecisões e ambiguidades, trazem consequências para a formação docente, apontadas por Libâneo (2006, p. 859-860):

a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola.

A crítica de Libâneo (2006) destaca que a reorganização do curso de Pedagogia por meio da diretriz de 2006 gerou limitações teóricas e práticas na formação dos professores, especialmente pela descaracterização do campo investigativo da pedagogia e pela sobrecarga curricular. Ele aponta que essa estrutura compromete a qualidade da formação docente, tornando-a fragmentada e superficial.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ela foi implantada no governo da presidenta Dilma Roussef, em um contexto de reformas educacionais influenciadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), além disso houve também o impeachment da referida presidenta e a ascensão ao cargo por Michel Temer.

Dentre os princípios norteadores para a formação de professores esta resolução destaca: “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação” (Brasil, 2015, p. 2), Percebe-se que ela propõe uma ruptura com a noção de competência como eixo organizador do currículo formativo, buscando superar a lógica tecnicista e instrumental das diretrizes anteriores, o que a torna significativamente diferente das demais resoluções que priorizam competências e habilidades alinhadas a modelos gerencialistas. Todavia, concebe a “[...] a ciência pedagógica como uma derivação da docência e do ato de ensinar” (Silva, 2022, p. 118).

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 a qual 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) foi implantada durante o governo de Jair Bolsonaro, em um contexto histórico-político marcado pela influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Nesta resolução aparece novamente a noção de competência, e surge a ideia de aprendizagens essenciais. O artigo 2 deixa claro que “a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica [...]” (Brasil, 2019, p. 2), logo, percebe-se o viés da padronização do ensino técnico, o qual não prioriza os sujeitos, mas sim uma formação mecanizada. O discurso deixa explícito que a formação é baseada em uma concepção tecnicista. Para Silva (2022) no discurso de que a educação é a base, tanto na resolução quanto na BNCC, pressupõe-se que há uma imposição da forma empresarial de conceber a educação, a formação docente e as finalidades educativas. A ênfase nas aprendizagens essenciais e na competência corroboram para a estruturação do ensino de maneira mais técnica e funcional, o que conseqüentemente causa a redução do espaço para abordagens críticas e reflexivas.

“Nada há de avanço nas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Há, pelo contrário, um retrocesso com uma retomada ainda mais estreita do tecnicismo com o mercado educacional, chancelado pela Pedagogia das Competências” (Silva, 2022, p. 123). Essa pedagogia, centrada na lógica do desempenho, da mensuração e da responsabilização individual, desconsidera as dimensões históricas, políticas e sociais do processo educativo, convertendo o ato de ensinar em uma prática instrumental e voltada à obtenção de resultados. Nesse sentido, para Campos *et al.*, (2011, p. 2):

A organização do ensino na escola tecnicista prioriza técnicas específicas voltadas para aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos. Neste

aspecto, a escola preconiza o aperfeiçoamento da ordem social vigente, valorizando o sistema capitalista e articulando-se com este com o interesse de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Com isso, a instituição de ensino passa a ser um agente de reprodução das relações existentes, incumbida de formar e moldar os sujeitos para que assim sejam “encaixados” no mercado de trabalho capitalista, em vez de ser um espaço de formação integral dos sujeitos a escola opera como um lugar de treinamento.

De maneira geral, observa-se nas resoluções que “[...] a reforma dos currículos escolares e dos cursos de formação de professores tem sido um dos meios de implementação dos valores neoliberais no campo educacional” (Silva, 2022, p. 126), por meio de discursos baseados nas competências, na qualidade e acima de tudo no contexto da sua criação.

A Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), foi implantada em um contexto histórico-político pós-pandemia, no governo Lula, marcado por reformas como o Novo Ensino Médio e a expansão da Inteligência Artificial.

Embora o Projeto de Resolução preserve diversos princípios, fundamentos e concepções sobre educação, docência e organização do trabalho educativo já presentes na Resolução nº 02/2015, incluindo a reprodução literal de vários de seus trechos, ele não se distancia completamente das ideias contidas na Resolução nº 02/2019. Um exemplo disso é a continuidade das referências, diretas e indiretas, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, algumas passagens presentes neste documento como: trabalho coletivo, liderança, autonomia, desenvolvimento de competências digitais e qualificação para o trabalho reforçam o viés empresarial no campo da educação.

Para Richter e Borges (2023, p. 20), “as políticas de formação de pedagogos após 2015 têm passado por embates recebendo orientações permeadas de rupturas e padronizações”. Um exemplo disso na Resolução de 2024 é a influência dos organismos multilaterais expressado por meio das avaliações em larga escala, no caso deste documento a menção dada é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A menção a avaliações como esta reforça a ideia de que a qualidade da formação de professores está sendo medida por indicadores quantitativos, o que pode limitar os cursos de licenciatura e condicioná-los a lógica de mercado por meio de princípios gerenciais como a eficiência, produtividade e melhor desempenho.

3.3 BNCC e os processos de padronização da educação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que norteia todo o currículo da Educação Básica. Ela define um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver, buscando assim, assegurar seus direitos. A primeira versão, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015, recebeu apenas o nome de Base Nacional Comum (BNC), contudo, novos debates e novas mudanças foram necessárias, isso ocasionou a criação de mais uma versão no ano de 2016 e uma última versão em 2017, a qual permanece até os dias atuais.

Em seu documento oficial, a BNCC é apresentada como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.7). Desse modo, ela se propõe a ser a base que norteará todo o currículo e as aprendizagens no processo educacional.

Contudo, de acordo com Oliveira e Oliveira (2019, p. 167) essa política “[...] tem por objetivo padronizar o ensino básico em todas as modalidades e níveis de ensino”, o que nos permite dizer que este documento segue a racionalidade técnico-burocrática neoliberal na mediada em que apresenta competências gerais que consubstanciam o ensino-aprendizagem em todas as etapas da educação brasileira, tais competências “[...] supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB (Hypolito, 2021, p. 41). Assim, a BNCC corrobora para a consolidação de um modelo educativo voltado a performatividade em que a eficiência, a produtividade e a mensuração de resultados se sobressaem em detrimento de uma formação integral.

Vale mencionar que, “o foco no desenvolvimento de competências é o principal fundamento pedagógico da BNCC da Educação Básica e, ao mesmo tempo, a estratégia de legitimação da adaptação normativa ao comportamento determinado pela racionalidade neoliberal” (Silva, 2022, p. 139). Sendo assim, essa organização curricular centrada na educação técnica e profissional contribui para a inserção dos indivíduos no mercado.

Na figura abaixo é possível visualizar as 10 competências gerais que, conforme BNCC devem fazer parte da aprendizagem dos estudantes:

Figura 8- competências gerais conforme BNCC (2017)



Fonte: Elaboração própria (2025)

A figura acima apresenta todas as 10 competências que, de acordo a BNCC, devem estar presentes em todo o ciclo da Educação Básica. No documento oficial é apresentada a definição de competência, sendo os “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Com isso, notamos que esse discurso no qual as competências se tornam, de acordo com a BNCC, a base para uma educação de qualidade, está na verdade inserido em uma formação ideológica neoliberal que visa proporcionar aos indivíduos uma formação para atender a demandas complexas relacionadas ao trabalho. A imagem de um trabalhador ilustrada ao centro das competências reverbera como elas são direcionadas a preparação dos sujeitos.

De acordo com a figura a primeira competência está relacionada ao “Conhecimento” que em tese compete o necessário para saber agir. Essa competência envolve a aquisição de saberes teóricos e técnicos que fundamentam as práticas profissionais. É por meio do conhecimento que o indivíduo compreende os contextos, os processos e os instrumentos necessários para a realização de tarefas. Gonçalves e Deitos (2020, p. 5) apontam que “a função

teórica e ideológica da competência do conhecimento se dá por meio da harmonização ou naturalização da condição humana existente, cujo objetivo opera na forma de coesão social”, então, nessa perspectiva, o conhecimento contribui para a alienação dos indivíduos na medida em que fortifica a condição de obediência e subjeção a um sistema dominante, neste caso o capitalismo.

A segunda competência relacionada ao pensamento científico, crítico e criativo também pode ser analisada pelo viés empresarial, visto que, em um contexto de rápidas mudanças e transformações é fundamental que os profissionais desenvolvam capacidades que os tornem aptos a propor soluções, formular hipóteses e enfrentar desafios. Para Gonçalves e Deitos (2020, p. 6) o raciocínio “[...] é uma falsa autonomia de desenvolvimento, pois estipula, com base na imediatividade, qual é o pensamento científico e a criatividade que se esperam, haja vista as constantes mudanças do contexto social do século XXI”. Percebe-se que, ao integrar essa competência ao campo educacional, a BNCC, condicionada por interesses econômicos e imediatistas, está contribuindo para que a escola se torne um grande mercado formador de capital humano.

A terceira competência de acordo com a BNCC trata de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2017, p. 9). Quando analisada sob o viés empresarial, essa competência ganha novos contornos, pois a arte e a cultura deixam de ser vistas apenas como expressão estética ou identidade social e passam a ser incorporadas como estratégias de valorização da imagem institucional, diferenciação de marca e engajamento de públicos diversos. No ambiente corporativo, manifestações culturais são frequentemente apropriadas como forma de atrair consumidores, fortalecer valores organizacionais ou reforçar um posicionamento de mercado.

A quarta competência se refere a comunicação, elemento essencial para todos os indivíduos visto que, é por meio dela que nos expressamos e nos entendemos. No entanto, na visão de Gonçalves e Deitos (2020) ela possui uma dimensão técnica. Talvez pelo fato de ser requisito essencial exigido no mercado de trabalho.

A quinta competência, em meio ao século XXI é mais que essencial se levarmos em consideração o contexto da globalização e da expansão tecnológica. Na BNCC ela é apresentada com:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

A tecnologia é uma ferramenta constantemente utilizada, um exemplo disso é a adaptação ao ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19, mas se analisarmos por outro prisma as “tecnologias de produção e disseminação do conhecimento, para armazenamento e recuperação de dados e informação, são fundamentais para a sobrevivência e perpetuação do capital” (Harvey, 2016, p. 100), elas são capazes de orientar decisões de investimentos, contribuir para a expansão do mercado (Home Office) e outras práticas que facilitam e fortalecem atividades produtivas.

A sexta competência se refere ao projeto de vida, a qual também se insere na lógica de mercado, isso porque o estudante deve, como a própria competência expressa, projetar sua vida, tanto em termos sociais e emocionais quanto profissionais. Se partirmos da ideia de que a vida se refere a existência e que os acontecimentos são imprevisíveis, como é possível projetá-la? Essa questão evidencia uma tensão entre o ideal de planejamento individual e a realidade complexa e mutável da vida. Projetar a vida, nesse contexto, pode parecer uma tentativa de controlar o incontrolável, como se fosse possível prever escolhas, caminhos e contextos futuros com exatidão.

Para Vieira (2022, p. 37) “[...] a ideia de projeto de vida é mencionada diversas vezes ao longo da BNCC de forma dispersa, normalmente articulada à ideia de protagonismo e a preparação para o mundo do trabalho”. Essa perspectiva reduz a complexidade da vida humana à capacidade de traçar metas e se adaptar ao mercado, silenciando aspectos como o acaso, as fragilidades humanas, os contextos sociais e as desigualdades estruturais que impactam as trajetórias individuais. Talvez o projeto de vida seja uma ferramenta de responsabilização individual, como se o sucesso ou fracasso dependesse exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando as condições reais de existência.

A sétima competência se refere a argumentação que também pode se tornar um instrumento para reforçar discursos dominantes e desestimular a verdadeira reflexão crítica, uma vez que, o ensino das competências tende a privilegiar a funcionalidade e a aplicabilidade imediata, em detrimento da problematização profunda das causas e consequências sociais de determinadas questões.

A oitava competência é o autoconhecimento e o autocuidado. No texto da BNCC é apresentado como “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2017, p. 10). Ainda que a oitava

competência traga à tona elementos relevantes para a formação humana, “[...] a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas” (RAMOS, 2002, p. 135) pode passar a ideia de desenvolver de responsabilização individual do sujeito.

A nona competência é apresentada na BNCC como:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Ao incentivar o diálogo, a resolução de conflitos e a valorização da diversidade, essa competência busca formar cidadãos capazes de interagir de maneira ética e respeitosa em diferentes contextos. Essa competência contribui para a criação de um sujeito “ideal” no sentido de ser capaz de agir, fazer e se desenvolver em qualquer situação.

A décima competência diz respeito a responsabilidade e cidadania, enfatizando a necessidade de os indivíduos atuarem de maneira ética e consciente na sociedade. Silva (2022) supõe que existe uma relação casual de fundamento e finalidade entre esta competência e a primeira a qual:

[...] programada entre valor e ação, definido por um documento de caráter normativo, embora possa ter uma reconhecida legitimidade no âmbito da política educacional, em termos formais, o seu conteúdo epistemológico, axiológico e pedagógico, como se sabe, é uma expressão peculiar da ética utilitarista destinada a produzir comportamentos lineares e ajustáveis à ideologia da racionalidade neoliberal, a que serve a Pedagogia das Competências (Silva, 2022, p. 136).

Essa proposta pedagógica concentra-se na formação de indivíduos adaptáveis e flexíveis, capazes de corresponder prontamente às exigências do mercado de trabalho e às constantes transformações do mundo globalizado, porém sem questionar os fundamentos dessas exigências. Ao priorizar a capacidade de adaptação e a mobilização funcional de saberes, desloca-se o foco da formação crítica para uma lógica de desempenho e produtividade.

Diante disso, concordo com Aversa e Bairro (2019, p.8) ao afirmarem que:

As pedagogias das competências possuem um vínculo valorativo que representa um retrocesso para a educação escolar, no momento em que a centralidade do processo educativo é o indivíduo; e o desenvolvimento de competências para que se possa “aprender a aprender”, ou seja, aprender por si mesmo, desvaloriza o papel do professor, que serve apenas como mediador do processo educativo. Também desvaloriza os próprios conteúdos, uma vez que tais pedagogias preterem dos mesmos, em nome da qualidade do processo.

Nos estudos de Muniz *et al* (2023) a abordagem acerca da BNCC também se faz presente e reafirma a proposição de Aversa e Bairro (2019) em relação ao papel do professor frente ao ensino mediante competências. Segundo Muniz *et al.* (2023, p. 80):

O ensino por meio do modelo da BNCC -Base Nacional Comum Curricular adotada no país, além de definir o que ensinar, também definirá o como ensinar, modelando assim os cursos de formação de professores, que se esvaziará da perspectiva de promoção da reflexão crítica acerca dos fatores que se coadunam, para a projeção da imagem da escola pública como um lugar atrasado e ineficiente, ou seja, existe uma intencionalidade política para a construção de um sistema público de educação frágil, sendo sempre objeto de intervenção privatista.

O professor, de sujeito ativo na mediação entre saber e realidade, passa a ser visto como um facilitador de experiências de aprendizagem, já o conhecimento deixa de ser fim e torna-se apenas meio, um instrumento funcional para atingir metas pragmáticas de desempenho. De fato, “A BNCC é a expressão local de uma padronização curricular global [...]” (Hypolito, 2021, p. 39), pois, ao priorizar o "aprender a aprender" de forma descontextualizada, promove-se uma visão meritocrática da educação. Em resumo, a lógica das competências reforça o esvaziamento do potencial transformador da educação, o que conseqüentemente reduz a escola a um espaço de adestramento comportamental, em consonância com os valores da racionalidade neoliberal. Por isso, torna-se essencial questionar e resistir a essa lógica, em defesa de uma educação comprometida com a formação crítica, ética e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada etapa desta pesquisa buscou-se analisar que determinações foram impostas à educação no século XXI, tendo em vista a sua inserção em um contexto de transformações planejadas pela globalização, pela influência do pensamento pós-moderno e dos organismos multilaterais? Essa questão exigiu uma imersão em estudos e análises que comprovaram o alinhamento da política neoliberal com as recomendações propostas pela UNESCO, OCDE e BANCO MUNDIAL.

A revisão de literatura possibilitou um levantamento de dados sobre as produções acadêmicas correlatas ao tema nos últimos anos, os dados revelaram que existe um número considerável de trabalhos que tratam da influência do neoliberalismo, da pós-modernidade e dos organismos multilaterais na educação, isso nos permite compreender que, apesar desses dados, o debate ainda é necessário pois essa influência coloca a escola a mercê de um sistema que não valoriza os sujeitos, suas especificidades, contextos e saberes. Além do mais, contribui para que a lógica empresarial seja inserida no campo educacional, como consequência o professor perde sua autonomia, os currículos se tornam esvaecidos, a escola se torna o grande mercado, o conhecimento/saber se torna o produto pronto e acabado para ser comercializado e os alunos se tornam os consumidores.

No campo de discussões sobre o pensamento pós-moderno os indícios a respeito de tendências, argumentos e pensamentos a partir de filósofos como Jean-François Lyotard, David Harvey, Frederic Jamerson e Zigmunt Bauman evidenciam as transformações e mudanças ocorridas na sociedade desde o século XX. Apesar de aparentemente não haver um conceito específico que defina o que é a pós-modernidade estes estudiosos definem, ao seu modo, o atual cenário que nos encontramos como sendo uma consequência das transformações econômicas e culturais de uma extensão do capitalismo a qual é denominada de “capitalismo tardio”; como uma “modernidade líquida”, em que as estruturas sociais e identidades são fluidas e instáveis; como crise dos grandes relatos, as “metanarrativas” em que a pluralidade de discursos e a fragmentação do conhecimento promove uma visão relativista do saber; ou até mesmo como um fenômeno estético e cultural que também possui ligação com a expansão do modelo capitalismo, em que se destaca a superficialidade, a perda da profundidade histórica e a predominância da cultura do consumo.

Em se tratando do conhecimento pedagógico, é evidenciado a partir das pedagogias crítico- progressistas, a saber: Pedagogia Crítico- Social dos Conteúdos, Pedagogia Libertadora; Escola Progressiva, Pedagogia Histórico- Crítica, Pedagogia Crítico-Dialética e

Pedagogia Crítico-Emancipatória, as quais tratam da integração entre teoria e prática, a valorização da diversidade, e busca por metodologias que favoreçam a autonomia, a criatividade e a transformação social.

Essas pedagogias entram em conflito com os valores fragmentados e relativistas da pós-modernidade, que frequentemente despolitizam o discurso educacional, a comparação entre ambas revelam suas diferenças. Enquanto a pós-modernidade é caracterizado pela fragmentação, totalidade, ironia, relativismo, individualismo e o questionamento dos grandes discursos, as pedagogias crítico-progressistas buscam manter-se no compromisso ético e político com a transformação social, a justiça e a emancipação dos sujeitos.

O pensamento pós-moderno rompe com a ideia de que há uma verdade única, objetiva e universal a ser ensinada. O efeito no campo pedagógico, é a desestabilização dos currículos tradicionais, baseados em conteúdo fixos e saberes legitimados, assim como nas práticas pedagógicas e no trabalho docente em que a influência das pedagogias crítico-progressistas buscam uma mudança de paradigma que visa a valorização do docente, dos saberes prévios dos estudantes e consideram o contexto histórico e social dos múltiplos sujeitos.

No que se refere a ciência, ao longo da história, tem sido fortemente associada aos avanços tecnológicos e à transformação da sociedade. No entanto, é fundamental compreendermos que ela não é um conceito fixo ou imutável. Pelo contrário, deve ser vista como um campo de construção contínua de saberes, onde teorias são revisadas, aprimoradas ou substituídas à medida que novos conhecimentos surgem. Esse caráter dinâmico permite a evolução do pensamento científico, garantindo que a humanidade esteja em constante busca por respostas e soluções para os desafios que se apresentam. No caso dos organismos multilaterais, a ciência é fortemente vista como uma força produtiva essencial para o desenvolvimento econômico.

A UNESCO por exemplo, enfatiza a importância da educação científica em todas as fases da escolaridade, promovendo ensino vocacional e currículos focados na resolução de problemas. A ideia é fortalecer a capacidade dos países em ciência e tecnologia, formando um grupo sólido de cientistas, pesquisadores e engenheiros. Esse esforço visa integrar as nações de forma mais ativa na economia global, impulsionando o desenvolvimento econômico e social. Contudo, ao construir uma capacidade científica e tecnológica uniforme, a UNESCO busca, na verdade, aumentar o número de seres humanos que se beneficiam da ciência e tecnologia e expandir o acesso. No fim, porém, ainda mantém o controle sobre tudo.

A educação, nos termos do capital, é um instrumento ideológico capaz de formar e reproduzir o sistema vigente, é aí que os organismos multilaterais exercem sua influência. O

mapeamento realizado no site de cada organização, como a finalidade de atender aos objetivos específicos deste estudo, revelaram que há uma grande produção de documentos recomendatórios os quais discutem temas relevantes que vão de encontro com as proposições desta pesquisa. As análises indicam a maneira como a OCDE, o BANCO MUNDIAL e a UNESCO têm influenciado o campo educacional, muitas vezes orientando os sistemas de ensino à lógica da produtividade, eficiência e competitividade. Nos documentos, termos como: habilidade, competitividade, competência, produtividade, eficiência, entre outros, que vão de encontro com a ótica neoliberal aparecem com muita frequência. Essa orientação pode esvaziar o conteúdo crítico da educação e priorizar competências técnicas em detrimento da formação humanista e reflexiva. Embora eles apresentem a educação como direito humano fundamental e como instrumento de cidadania global, muitas das projeções carregam consigo uma lógica de adequação às exigências do mercado, subtraindo o caráter emancipatório do ato educativo.

É importante mencionar a organização da educação por meio dos quatro pilares, neste caso: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. De acordo com a UNESCO eles devem estar presentes ao longo de toda a vida, no entanto, o aprender a ser na verdade se alinha a responsabilização em que o indivíduo é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso; o aprender a fazer coloca a escola como uma fábrica encarregada do treinamento dos profissionais; o aprender a viver coloca a convivência como uma habilidade a ser adquirida; já o aprender a conhecer transforma o conhecimento numa mercadoria a ser comercializada.

Como consequência do modelo prescritivo proposto por estes organismos também se destaca a cultura empresarial nas escolas e os sistemas de padronização da educação, os quais ocorrem mediante avaliações em larga escala que buscam aferir, por meio de índices de desempenho, a qualidade do ensino. Em resumo, a educação é tratada como um investimento cujo valor se mede pelo retorno econômico que ela pode gerar, além disso, apesar dessas organizações afirmem buscar equidade com reformas e avaliações padronizadas, suas propostas seguem uma lógica meritocrática e seletiva, isso acaba reforçando desigualdades e excluindo alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Atualmente a educação vem sofrendo diversas reformas as quais deixam a democratização em segundo plano. A partir deste estudo, evidencia-se que muitas delas possuem cunho neoliberal como por exemplo a privatização, financeirização, prevalência do capital, dentre outros que ao ser inseridos no ensino contribuem para uma formação técnica. A própria escola neoliberal que considera a educação um bem essencialmente privado é a prova de que o ensino está sendo moldado por interesses mercadológicos, priorizando eficiência e competitividade em detrimento de uma formação crítica e humanística.

Esse processo de mercantilização da educação demonstra como o Estado deixa de ser um órgão responsável pela garantia de direitos e passa atuar enquanto mediador de interesses privados no setor público.

No Brasil, desde o início da década de 1990 várias mudanças permearam o campo educacional dentre elas a criação da LDB, o PNE, as DCNs e a BNCC. Essas reformas tiveram como objetivo estruturar e organizar o sistema educacional, definindo diretrizes, metas e padrões para a educação no país.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (DCNs), é possível verificar como a estrutura da racionalidade neoliberal se aplica ao campo educacional por meio da cultura empresarial, do privatismo, meritocracia e da lógica economicista. Isso se concretiza especificamente nas diretrizes de 2002 e 2019 que reforçam o ensino mediante competências, além da diretriz de 2024 que destaca o ENADE, enquanto avaliação em larga escala e outras políticas que se alinham as recomendações dos organismos multilaterais

Em se tratando da BNCC, a análise das competências gerais, realizada em cumprimento aos objetivos específicos, revelaram que essa lógica reforça o esvaziamento do potencial transformador da educação, o que conseqüentemente reduz a escola a um espaço de adestramento comportamental, além disso, reforça a legitimação da adaptação normativa ao comportamento determinado pela racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. Terceirização e acumulação flexível do capital: notas teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/4513>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 65-91, 2022.
- ANDRADE, Leonardo Carlos de; FURTADO, Roberto Pereira. Aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento**, v. 27, p. e27040, 2021.
- AVERSA, Vinicius de Oliveira; BAIRRO, Gabriel Pinto de. A pedagogia das competências e o ensino de Geografia no estado de São Paulo: um olhar crítico para a orientação pedagógica dos documentos oficiais. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 9, n. 1, p. 51-64, 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BAGESTERO, Paulo Sérgio Pereira et al. Tendências Pedagógicas de Docentes de Escolas Públicas de uma Cidade Gaúcha. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e131990, 2024.
- BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. A formação de professores em tempos de escalada da racionalidade instrumental. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1564–1577, 2021. DOI: [10.5216/ia.v46i3.65168](https://doi.org/10.5216/ia.v46i3.65168). Disponível em: [aqui](#). Acesso em: 31 maio 2025.
- BARROS, Igor Corrêa de. Racionalidade neoliberal e empresariamento da vida em Michel Foucault. **Revista Eros**, v. 2, p. 85-105, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, 2022.
- BOLETIM ANFOPE, n. 2, v. 31, 4 jun. 2021. Editorial e edição deste boletim: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Márcia Hobold, Silvana Bretas, Helena Lopes de Freias, Andreia Militão, Malvina Tuttman, Alessandra Assim e Ana Rosa Brito. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BORGES, Kamylla Pereira. Organismos multilaterais e a concepção de qualidade educacional no Brasil. **Revista Anápolis Digital**, v. 5, n. 1, p. 16–26, 2018. Disponível em:

<https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolis/wp-content/uploads/vol5/2.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 11,16 de maio, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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). Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997. Seção 1, p.7760.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Washington, D. C, Banco Mundial, 2014.

CAMPOS, Graziela et al. Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, n. 18, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos avançados**, v. 15, p. 241-258, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Wz59VXK9ZdgH9GLSDmzTNVn/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CORRÊA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, José Henrique de. **Introdução à epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. Paco e Littera, 2022.

FARIAS, Cristiane dos Santos; RUFATO, Gláucia Botan; RUIZ, Maria José Ferreira. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, 2023.

FARIAS, F. A. Gellner, A Educação E Os Organismos Multilaterais. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 185–207, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/425>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FAVRETO, Elemer Kleber; SILVA, Josie Agatha Parrilha da; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Ciência e tecnologia no século XXI: um novo movimento de renovação epistemológica. **Griot : Revista de Filosofia**, Amargosa – BA, v.25 n.1, p.10-31, fevereiro, 2025.

FEITOSA, Danillo Silva *et al.* Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 201–221, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668581. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668581>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, jul./set. 2021.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/Goiás, Goiânia, 2015.

FERNANDES, Maria Beatriz; SILVA, Cyclene Alves da; SOUZA, Allan Solano. Neoliberalismo, IDEB e qualidade educacional: ressonâncias em produções científicas (2017-2019). **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2220>. Acesso em: 27 maio 2025.

FERRAREZI, Wesley Wander dos Santos. **Ginásios estaduais vocacionais do Estado de São Paulo (1962-1969) e pedagogia crítico-social dos conteúdos: caminhos e possibilidades**. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas)- Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

FILHO, Édson Detregiachi. Políticas públicas e a condução da educação profissional no Brasil a partir do final dos anos 1990. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 201–209, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v18n02/v18n02a08.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

FILHO, Gustavo Adolf Fichter; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 940-956, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930/10573>. Acesso em: 26 maio 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. FE. USP. 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações (Campo Grande)*, v.21, p.141-153, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/>. Acesso em 01 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/8fNDYCYZNMYNn8kBVJvYZcdH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 abr. 2025.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e231359, 2021.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-35.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

HÚNGARO, Edson Marcelo; MALINA, André. Pós-modernidade e decadência ideológica: “O sono da razão desperta monstros”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. e20230087, 2023.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática: 1997.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Novos estudos CEBRAP**, v. 12, p. 16-26, 1985.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAMPERT, Ernâni. **Pós-Modernidade e a educação**. Linhas. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 4-32, 2007.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 15–54.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIMA, M. J. C. de. Neoliberalismo e educação. **Revista Eletrônica Studia Diversa UFPB**. João Pessoa – PB, v. 1, n. 01, p. 44-60, out. 2007.

LOMBARDO, Jeronimo de Oliveira. A problemática pós-moderna para a educação e o neoliberalismo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 87-146, 2025. Disponível em: [aqui](#). Acesso em: 31 maio 2025.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, Paulo Junior. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização e capitalismo: considerações teórico-metodológicas sobre os novos padrões da acumulação de capital e suas implicações para a análise das políticas científico-tecnológicas**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública/Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro: EBAP/FGV, 1996.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5033>. Acesso em: 3 maio. 2025.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. e077, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n3.e077.id1181. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/289>. Acesso em: 13 maio. 2025.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Escola Digital: rumo à escola de competências**. Pimenta Cultural, 2024.

MORDENTE, Giuliana Volfzon. **Neoliberalismo Escolar E Processos De Subjetivação: Como A Educação “Inovadora” Opera? 2023**. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, v. 27, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175/209209219036>. Acesso em: 25 maio 2025.

MUNIZ, Darluce Andrade de Queiroz *et al.* Neoliberalismo e educação: origem, movimento e resistência. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 3, 2023.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A escola nova. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 9, n. 12, p. 27-58, 1986.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. O PNE (2014-2024) e as políticas para a formação continuada de professores. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 13–32, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2315>. Acesso em: 27 maio 2025.

OCDE. **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna Ltda., 2006. Disponível em: https://www.oecd.org/pt/publications/professores-sao-importantes_9789264065529-pt.html. Acesso em: 3 maio. 2025.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências.** Publicação da OCDE, 2014. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/melhores-competencias-melhores-empreghosmelhores-condicoes-de-vida_9788563489197-pt. Acesso em: 3 maio. 2025.

OECD (2023), **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 19 maio 2025.

OLIVEIRA, S. M. S. de .; SILVA, C. D. M. da .; BENIGNO, G. G. F. . Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/6662>. Acesso em: 25 maio. 2025.

OLIVEIRA, Jakson José Gomes de; OLIVEIRA, Ana Lúcia Almeida de. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Caminhos para sua efetivação no município de Senador José Porfírio no Pará. **Revista Educação & Sociedade**, v. 40, n. 1, 2019.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. O neoliberalismo e a privatização da educação: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; Severo, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956>. Acesso em: 18 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; MOREIRA, Jeferson da Silva. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 925–948, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1180. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1180>. Acesso em: 18 abr. 2025.

PINTO, Francisca Valmira Almeida. **PREAL e PRELAC: os organismos multilaterais e a formulação das políticas educacionais**. 2019. 87 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

RAPINI, Márcia Siqueira *et al.*. **Economia da ciência, tecnologia e inovação: fundamentos teóricos e a economia global**. 2. ed. Belo Horizonte: Cedeplar/UFMG, 2021.

RESENDE, Jacione Aparecida Cabral. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

REZENDE, Keila Paula Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O neoliberalismo e suas influências sobre a Educação Brasileira: Neoliberalism and its influence on Brazilian education. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024.

RICHTER, Leonice Matilde; BORGES, Maria Célia. As políticas e os currículos de formação de pedagogos(as) após 2015: rupturas e padronizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, 2023. DOI 10.21723/riaee.v18i00.18774. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18774>. Acesso em: 05 junho 2025.

SAAD FILHO, A; MORAIS, L. **Brasil: Neoliberalismo versus Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Erick José dos; CASTELETTO, Hugo Santana. A globalização e seus efeitos na sociedade. **XI EPCC (Anais Eletrônico)**, 2019. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3555/1/HUGO%20SANTANA%20CASTELETTO.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, Patrícia Menezes dos. **As formulações da OCDE para educação e suas interfaces com a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-formação) no Brasil**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador-BA, 2024.

SANTOS, Liége Adamski dos. **Qualificação, competência e autonomia: uma análise do Plano Nacional de Qualificação – PNQ**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; SILVA, Fábio Dantas de S.; SILVA, Welington Araújo. A educação brasileira sitiada: as reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 58, 2024. DOI: [10.26694/rls.v28i58.5479](https://doi.org/10.26694/rls.v28i58.5479). Disponível em: [aqui](#). Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, Mariléia Maria da; SANTOS, Márcia Luzia dos. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27007-27007, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36233>. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, Adelson Ferreira da. **A questão epistemológica da formação de professores no curso de Pedagogia**: a ciência da Educação entre a teoria pedagógica e o praticismo. Belo Horizonte, 2022. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

STOFFELS, Fábio; CARVALHAES, Wesley Luis. Contornos neoliberais no novo Saeb. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e84436.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade. **Roteiro. UNOESC**, p. 347-369, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592014000200005&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 19 maio 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1994 (Original publicado em 1957)

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1994 (Original publicado em 1957)

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**– Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. 72p.

UNESCO. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial**. Brasília: UNESCO, 2016.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social. Recife: **ENDIPE**, p. 467-484, 2006.

VICENZI, Fernanda Carla Dias; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Pedagogia como ciência e curso: um olhar a partir das universidades do sul do Brasil. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 11–24, 2023. DOI: 10.31639/rbpf.v15i32.662. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/662>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VIEIRA, Denise Vicentino Dardeau. **Projeto de vida e a ideologia neoliberal**: reflexões acerca das reformas educacionais no Brasil – BNCC e Novo Ensino Médio. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

WORLD BANK. **Learning to realize education's promise** [Aprendendo a realizar a promessa da educação]. Washington, DC: World Bank, 2018.

ZANOTTO, Marijane; HIPPLER, Kethlyn Elisa. Banco mundial e a educação pública brasileira: desdobramentos na política para a educação básica-ensino fundamental. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. e023004-e023004, 2023.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; Peletti, Amilton Benedito. A reforma da educação e do conhecimento sob os princípios da pós-modernidade: heranças da década de 1990. **Revista Imagens da Educação**, v. 12, n. 4, p. 179-201, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368386954_A_REFORMA_DA_EDUCACAO_E_DO_CONHECIMENTO_SOB_OS_PRINCIPIOS_DA_POS-MODERNIDADE. Acesso em: 10 junho 2025.