

Desdobramentos da política intervencionista dos organismos internacionais na educação brasileira

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.2.6876>

Viviana Patricia Kozlowski Lucyk¹, Adair Angelo Dalarosa²

Resumo: Este artigo apresenta considerações sobre a interferência dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais brasileiras e seus efeitos na carreira docente. O objetivo deste texto é identificar como a carreira docente é abordada nos documentos e recomendações de organismos internacionais, e seus reflexos na política educacional brasileira. O estudo procurou responder às seguintes indagações: a política educacional brasileira tem se alinhado às orientações e recomendações internacionais no que diz respeito às políticas educacionais? De que forma a carreira docente é apresentada nos documentos e recomendações desses organismos? Como procedimento metodológico, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, cujo resultado mostrou que as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 são subordinadas às determinações dos organismos internacionais. No que se refere à carreira docente, os documentos elaborados pelos organismos internacionais trazem um consenso quanto à baixa remuneração dos professores e o baixo status da profissão. Assim, seus documentos trazem recomendações para a formulação de melhores planos de carreira e melhoria da remuneração dos professores. Entretanto, essas recomendações ofereceram apenas indicações superficiais e de modo genérico, pois privilegiam a formação em serviço e programas paliativos, de preferência a distância.

Palavras-chave: Política educacional, Organismos internacionais, Carreira docente.

Interventionist policy unfolding by international organizations on Brazilian education

Abstract: This paper presents considerations on the interference of international organizations over Brazilian educational policies and their effects on the teaching career. The aim is at identifying how the teaching career is approached in international organizations documents and recommendations, and their reflections on the Brazilian educational policies. The study searched to answer the following questions: has Brazilian educational policy been in line with international guidelines and recommendations regarding educational policies? How is the teaching career presented in the documents and recommendations of these organizations? As methodological procedures, bibliographic and documentary research was used, whose result showed that Brazilian educational reforms of the 1990s are subject to the determinations of international organizations. Regarding the teaching career, documents elaborated by international organizations bring a consensus on the teachers' low remuneration and the profession low status. Thereby, their documents bring recommendations to formulate better career plans and improvement of teachers' remuneration. However, these recommendations offer only superficial indications and in a general way because they privilege in-service formation and palliative programs, preferably at distance ones.

Keywords: Educational policy, International organizations, Teaching career.

Introdução

A partir do governo Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), a educação insere-se em um cenário de novas configurações pelo qual passa a economia mundial, ocorrendo,

¹ Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. E-mail: vivipk23@yahoo.com.br

² Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO

Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 21, n. 2, p. 21-35, abr./ago., 2023.

assim, a adoção de um conjunto de políticas reformistas baseadas na descentralização, focalização e privatização. Tais políticas são decorrentes da interferência dos organismos internacionais, grupos empresariais e representantes do capital na organização do Estado, o que faz com que prevaleça a lógica empresarial na elaboração de políticas educacionais, legislação e organização da educação brasileira.

Essas reformas apresentam repercussões nas políticas de financiamento, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que tem como foco apenas o Ensino Fundamental, e na sequência, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou a abrangência de financiamento a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Ambos os Fundos (Fundef e Fundeb) estão articulados a um discurso de democratização da oferta de educação com qualidade e de ampliação de estratégias para a valorização do magistério.

Neste contexto, um dos destaques da política de financiamento da educação pelos Fundos foi a proposta de valorização dos profissionais da educação, com base na tríade Condições de trabalho, Formação adequada e Salário condigno. Logo, reforça a questão da valorização dos profissionais do magistério da educação básica, prevista no art. 206, inciso V da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao estabelecer a necessidade de planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso na carreira através de concurso público.

Busca-se, assim, responder às seguintes questões: a política educacional brasileira tem se alinhado às orientações e recomendações internacionais no que diz respeito às políticas educacionais? De que forma a carreira docente é apresentada nos documentos e recomendações de organismos?

Para tanto, examinamos as principais conferências e fóruns mundiais, iniciando pelo documento *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (UNESCO, 1966), seguido da Declaração do México (UNESCO, 1979), da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), da declaração de Dakar (UNESCO, 2000), da Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001) e da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). Finalizamos com uma análise de documentos do Banco Mundial, dentre os quais destacamos o pacote de reformas educativas proposto pelo Banco aos países em desenvolvimento. O referido pacote é descrito no Relatório de 1995 do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), chamado *Prioridades e estratégias para educação*.

O desenvolvimento deste texto fundamenta-se na análise documental de recomendações internacionais e legislações nacional, realizado na finalização de pesquisa de Mestrado, em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Unicentro, na linha de pesquisa em Políticas educacionais.

O objetivo deste texto é identificar como a carreira docente é abordada nos documentos e recomendações de organismos internacionais, e seus reflexos na política educacional brasileira. Busca-se avaliar se os documentos e recomendações de organismos internacionais efetivamente expressam o propósito de melhoria da educação e de valorização docente.

A repercussão da influência dos organismos internacionais na carreira docente

A priori, os estudos críticos que buscam estabelecer as atribuições da educação e o dever da escola, vinculando-os aos condicionamentos exigidos pela economia e formação da força de trabalho para o mercado, multiplicaram-se nas últimas décadas. Entretanto, Enguita (1989) esclarece que essa perspectiva nem sempre existiu, visto que passou a se definir com maior clareza a partir do desenvolvimento das formas de produção capitalistas. Nesse prisma, Saviani (2015) explica que o modo de produção capitalista surgiu a partir das transformações que ocorreram na sociedade feudal, em que os artesãos, ao aprimorarem sua técnica, geraram a produção de excedentes, ampliando, dessa forma, as trocas, e transformando as feiras de trocas de eventuais para definitivas. Marx (1974, p. 279-281, grifos do autor) afirma que,

Originariamente, o comércio é o pressuposto da transformação da produção agrícola feudal, das guildas e da produção camponesa caseira, numa produção capitalista. Desenvolve o produto em mercadoria, criando, de um lado, um mercado, de outro, novos equivalentes de mercadoria, além de trazer novos materiais para a produção e abrir com isso novos modos de produção; esses, desde o início, se baseiam no comércio, porque produzem para um mercado ou dependem de elementos da produção que provêm do mercado mundial. [...] o comerciante domina a produção e o capital comercial domina a indústria do artesanato e a indústria camponesa caseira, posta por ele em funcionamento. Os ofícios são seus subalternos. No processo histórico, “a produção se transforma em produção capitalista”.

Nesse processo, visualiza-se a origem da sociedade de classes, na qual os capitalistas constituem-se como classe dominante por serem proprietários dos meios de produção, enquanto os trabalhadores, chamados por Marx de proletários, constituem a classe dominada. Os trabalhadores livres, donos somente de sua força de trabalho, estabelecem uma relação de troca com os proprietários dos meios de produção e realizam a venda de sua força de trabalho,

e assim passam a operar os meios de produção dos capitalistas que, ao comprarem a força de trabalho, apropriam-se ao máximo do que a força de trabalho pode gerar (SAVIANI, 2015).

Consequentemente, ao se destacar o desenvolvimento do modo capitalista de produção, a partir da Revolução Industrial, quando ocorre a transferência de funções manuais para as máquinas, constata-se que houve uma ruptura na predominância do trabalho artesanal, distintivo da cooperação simples, e foi inserida a divisão técnica do trabalho na manufatura, que submete ainda mais o trabalho ao capital.

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internato ou a força, a infância (aos adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUIA, 1989, p. 113).

Com o fortalecimento da grande indústria no século XVIII, aconteceu a inclusão total do trabalho ao capital, e os novos processos e relações de produção exigiam uma transformação da educação no sentido de consolidar novos comportamentos necessários ao modo de produção capitalista. Assim, ocorreu um ajuste que desloca a função da escola de educação religiosa para a disciplina material, e a instituição escolar passa a consolidar, desde a infância, os hábitos, padrões de conduta e características de personalidade apropriadas para a indústria (SAVIANI, 2015).

No curso dessa análise, ao investigar a ligação sobre as relações sociais de trabalho e as relações sociais de educação no capitalismo, buscamos atentar para a conexão entre as políticas públicas educacionais destinadas ao financiamento da educação, sua influência no processo de valorização do trabalho docente, e sua relação com as orientações dos documentos dos organismos internacionais.

Para elucidar esta problemática, recorreremos à orientação de Karl Marx, quando afirma que a investigação precisa “[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente o movimento real” (MARX, 2003, p. 28).

Ao pensarmos em financiamento da educação e valorização docente, reportamo-nos a um grupo maior, no qual elas estão inseridas, o grupo das políticas sociais. Compreendemos que as políticas sociais brasileiras devem ser entendidas com referência ao Estado, pelo fato

de que estas políticas são regulamentadas pelo Estado, e no rol destas políticas, consequentemente, a política de financiamento e de valorização docente.

Em relação ao Estado, Marx e Engels (2002, p. 74) afirmam que, “[...] sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época”. Em outro momento, Marx (2005, p. 42) afirma que “[...] o executivo no Estado moderno não é nada senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Esta leitura revela que o Estado possui uma profunda natureza de classe, e se caracteriza em um instrumento fundamental da reprodução do capital.

Segundo Marx e Engels (2002, p. 96), “[...] toda classe que aspira à dominação [...], deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral”. Neste ponto, é relevante a contribuição de Höfling (2001, p. 32): “[...] é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. Em outras palavras, o Estado constitui-se em um espaço de disputa que regulamenta as políticas, e estas sofrem influências do grupo da sociedade que o comanda e segundo sua concepção de sociedade.

Dessa forma, Rocha (2011, p. 8), com base na tese marxiana do Estado, afirma que ele

[...]vem de dentro da sociedade para cumprir uma função que ela demanda: conter, corrigir os antagonismos para a manutenção do funcionamento do sistema. Assim, o Estado tem caráter corretivo, porém não resolutivo, sendo, por isso, eficiente para o capital e ineficiente para o trabalho. Ele é, portanto, um elemento coercitivo necessário ao funcionamento do capital.

Partimos para a realidade do Brasil, o qual, segundo o 1º artigo da Constituição Federal de 1988, se constitui em um Estado Democrático de Direito que almeja uma sociedade livre, justa, solidária capaz de acabar com a pobreza e reduzir as desigualdades sociais (BRASIL, 1988). Porém, o Brasil está inserido em um contexto capitalista, e caminha em sintonia com as propostas que vão ao encontro da expansão das políticas mais convenientes aos interesses economicistas do capital. Essas propostas provêm da interferência dos organismos internacionais que, através de documentos orientadores, interferem na educação brasileira. Logo, as formulações das políticas educacionais sofrem um redirecionamento, com o propósito de alinhar o país às prioridades acertadas na esfera internacional, assim como para atender a acordos neoliberais.

Portanto, torna-se pertinente a análise de fontes documentais, como recomendações e pareceres, sistematizados pelos organismos internacionais, visto que permitem identificar alguns sinais da concepção ideológica defendida por esses documentos. Para Gramsci (2001, p. 77, grifo do autor),

Um estudo de como se organiza de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material voltada para manter, defender e desenvolver a “frente” teórica ou ideológica. A parte mais considerável e mais dinâmica dessa frente é o setor editorial em geral: editoras (que têm um programa implícito e explícito e se apoiam numa determinada corrente), jornais políticos, revistas de todo tipo, científicas, literárias, filológicas, de divulgação, etc., periódicos diversos até os boletins paroquiais.

As pesquisas evidenciam o interesse e os efeitos da participação de diversos organismos internacionais nas reformas educativas na América Latina, particularmente as interferências nas políticas curriculares e de formação de educadores (ALTMANN, 2002; EVANGELISTA; TRICHES, 2012; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Essas recomendações também compreendem a condição do trabalho docente, as medidas necessárias para a valorização do professor, e recomendações para a carreira docente.

No que se refere à carreira docente, objeto desta investigação, Thomazini e Jacomini (2019, p. 119) relatam que, dentre o grande volume de documentos provenientes das reuniões intergovernamentais realizadas pelos organismos internacionais, é em 1966 que surge a primeira recomendação referente à “situação do pessoal docente”, descrita no documento intitulado *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Este documento decorre de uma conferência intergovernamental promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), e constitui-se em uma recomendação que, de acordo com Thomazini e Jacomini (2019, p. 119), “serve como norte para a construção dos direitos e deveres dos professores”. Cabe destacar que a construção dos direitos e deveres dos professores consolida-se por meio do plano de carreira. Neste sentido, Lima (2017, p. 14) relata que, no referido documento,

[...] destaca-se o reconhecimento da necessidade de que os profissionais da educação tenham plano de carreira. O texto contempla um conjunto de orientações que deveriam ser consideradas pelos países no processo de elaboração dos planos de carreira do setor público e importância da participação dos professores na formulação das políticas educacionais; destinação de recursos para o financiamento da educação; formação inicial atrativa com estímulo de bolsa de estudos; garantia da formação continuada.

Thomazini e Jacomini (2019) abordam a valorização da profissão docente com base em uma análise das recomendações de organismos internacionais para a construção da carreira docente. Informam que, em 1979, com a declaração do México, teve início o movimento voltado para o acompanhamento das políticas educacionais da América Latina e Caribe, e citam outros documentos que merecem destaque, como

[...] o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Prelac); assim como as declarações de Jomtien, Dakar; do Programa para Reforma Educacional na América Latina (Preal); além de algumas recomendações do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (THOMAZINI; JACOMINI, 2019, p. 119).

Sobre a declaração do México, Comar (2015) explica que foi a primeira reunião para elaborar o Projeto Principal para Educação (PPE), e este se efetivou através de reuniões e conferências do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe, denominado de Promedlac (UNESCO, 1993). Thomazini e Jacomini (2019) destacam que foi a partir do programa do Promedlac que ocorreu o reconhecimento da precarização da condição docente nos documentos internacionais, e afirmam que, “[...], no entanto, o foco de ação para a mudança educacional deu-se em outras frentes: na formação continuada, na descentralização de ensino, na gestão educacional e na responsabilização dos diversos atores” (THOMAZINI; JACOMINI, 2019, p. 122). Cabe salientar que apenas no Promedlac V, em 1993, é que a questão da carreira docente foi citada.

O documento aprovado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na década de 1990 em Jomtien, na Tailândia intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, para Gomide (2011, p. 4580), “[...] é considerado um marco histórico para a política educacional dos países da América Latina, haja vista a disseminação de um conjunto de reformas educacionais, pautadas no lema ‘Educação para Todos’”. No setor educativo, o documento propôs amplas reformas, que compreenderam a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, buscando ajustar a educação dos países periféricos à sociedade globalizada (GOMIDE, 2011). Sobre a questão da carreira docente, Camargo e Jacomini (2011, p. 139) destacam o artigo 33, que reconhece “a importância da carreira e da remuneração docente para a implantação de uma educação de qualidade”.

A Declaração de Dakar, de 2000, em seu documento final, foi mais sucinta, “[...] apenas ofereceu indicações superficiais e não mencionou a necessidade de planos de carreira ou de remuneração” (THOMAZINI; JACOMINI, 2019, p. 122). Nesse mesmo sentido,

Camargo e Jacomini (2011, p. 139) explicam que a Declaração de Dakar recomenda, “de modo genérico, melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores”.

Em 2001 foi assinada a Declaração de Cochabamba e, de acordo com Noma e Suzuki (2006, p. 11), esse documento indica que “[...] a preparação e a disposição do docente para ensinar continuou como fator chave e urgente para as próximas décadas”. As autoras destacam, ainda, que o documento propõe uma série de ações visando a proporcionar, ao professor, condições dignas de trabalho e de desenvolvimento pessoal. Entre elas estão “remuneração adequada; desenvolvimento profissional e aprendizagem permanente; avaliação de seu desempenho e responsabilidade pelos resultados do aprendizado” (NOMA; SUZUKI, 2006, p. 11).

As declarações internacionais dividem-se nas respectivas agendas 1990-2000 e 2000-2015. Segundo Akkari (2017, p. 941), estas agendas “estavam centradas principalmente nos países do Sul e, especialmente, na educação básica”. Já a agenda 2015-2030, estabelecida através da declaração de Incheon³, de maio 2015, redireciona seu foco e estabelece, de acordo com o autor, uma agenda internacional comum entre os países do Norte e Sul.

Para Akkari (2017), o documento defende a necessidade de ampliação da qualidade da educação e melhores resultados de aprendizagem. Ainda segundo o autor, para que isso ocorra, faz-se necessário o

[...] fortalecimento dos recursos, dos processos e da avaliação dos resultados, bem como da implantação de mecanismos para medir o progresso. Professores e educadores precisam ter autonomia para agir, ser recrutado adequadamente, receber formação e qualificações profissionais satisfatórias. Os sistemas de educação precisam ser geridos de forma eficaz e eficiente, e dotados de recursos suficientes. Uma educação de qualidade promove a criatividade e conhecimentos, assegura a aquisição de competências básicas em leitura, escrita e cálculo, assim como habilidades analíticas e de resolução de problemas, e outras habilidades cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível (AKKARI, 2017, p. 945)

A declaração de Incheon traz uma lista de recomendações para que se alcance uma educação de qualidade, entre as quais podemos observar duas, que são: primeira, o financiamento da educação através do fortalecimento dos recursos; e segunda, a valorização dos professores. Nesta última se “[...] enfatiza os professores como profissionais bem formados, remunerados e apoiados na sua função de educação e de formação” (AKKARI, 2017, p. 954).

³ Em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO. O evento teve a participação de mais de 130 ministros de Educação dos países membros e representantes de organizações da sociedade civil (CARDIM, 2015).

Há que se ressaltar, ainda, que no documento citado, consta a aquisição de competências básicas em leitura, escrita e cálculo, conteúdos que adquirem materialidade no contexto brasileiro através do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual busca padronizar o currículo objetivando o bom desempenho nos testes em larga escala. Esta questão reflete negativamente na figura do professor, que é, conseqüentemente, responsabilizado pelos resultados. Em resumo, Akkari (2017, p. 953), citando Paulo Freire, afirma que “obter boas notas em testes nacionais e internacionais [...] pode ser considerado o auge de uma educação bancária”.

Os documentos do Banco Mundial direcionam suas recomendações para mudanças das políticas educacionais a partir da lógica econômica e de responsabilização dos docentes por resultados. Dentre seus documentos, destacamos o pacote de reformas educativas proposto aos países em desenvolvimento. O referido pacote é descrito no Relatório⁴ de 1995 do BIRD, chamado *Prioridades e estratégias para educação*, e constitui-se em uma recomendação aos governos para os quais empresta dinheiro. Esse documento expressa a visão do Banco Mundial, ao considerar o investimento em educação como a melhor maneira de promover o crescimento econômico e a redução da pobreza (CORRAGIO, 1996, p. 100).

Segundo Torres (1996), nesse documento, a educação passou a ser analisada a partir de normas específicas de mercado, e a escola é comparada a uma empresa. A autora coloca, ainda, que as propostas do BIRD para a educação são elaboradas exclusivamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. Assim, a relação custo-benefício e a taxa de retorno são consideradas as categorias centrais, com base nas quais se definem o trabalho educativo, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade da educação (TORRES, 1996). Nessa perspectiva, o ensino “[...] resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos” (TORRES, 1996, p. 140).

Referindo-se à carreira e à remuneração docente, Altmann (2002, p. 80) informa que o Relatório de 1995 do BIRD cita uma lista dos fatores determinantes de um aprendizado efetivo em ordem de prioridade, em que os fatores experiência do professor e salário do professor ocupam as últimas colocações. Em outras palavras, na visão do BIRD, carreira e remuneração docente não são prioridades na qualidade da educação. A autora pontua, ainda, que o documento recomenda investir

⁴ Para maiores informações sobre o relatório de 1995 do BIRD, chamado *Prioridades e estratégias para educação*, consultar Torres (1996).

[...] prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial) (ALTMANN, 2002, p. 80).

Em conformidade com a citação acima, Coraggio (1996, p. 101) relata que “o Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia”. Os demais documentos citados anteriormente apontam para a relevância da formação inicial e continuada para o alcance do ensino de qualidade. Contudo, na interpretação de Carvalho e Wonsik (2015, p. 381), apesar deste reconhecimento da formação docente, “[...] o que tem ocorrido, em razão da intensificação das exigências e da ausência de uma política consistente de formação, é a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional”.

Com relação ao Relatório de 1995 do BIRD, é pertinente destacar outros elementos, como a descentralização, a participação dos pais e da sociedade nos assuntos escolares, em que é estimulada a participação econômica, ampliação da privatização, principalmente no Ensino Superior, e a racionalização dos gastos. Este último elemento relaciona-se diretamente à qualidade da educação. Segundo Oliveira (2016, p. 10), “[...] a qualidade da educação é entendida no documento pelo nível de eficiência do gasto público, efetivado por meio da gestão educacional”.

Nos documentos desenvolvidos pelos diversos organismos internacionais, existe um consenso quanto à baixa remuneração dos professores e o baixo status da profissão nos países da América Latina e Caribe. Diante desse quadro, os documentos trazem recomendações para a formulação de melhores planos de carreira e melhoria da remuneração dos professores. Entretanto, essas recomendações não são prioridades. Pode-se, em conclusão, reafirmar que ofereceram apenas indicações superficiais e de modo genérico.

Quanto ao avanço da qualidade da educação, fica evidente que a formação do professor concorre com livros didáticos e aumento no tempo de instrução. O que se privilegia é a formação em serviço e programas paliativos, de preferência a distância. As demais orientações apontam para a avaliação por desempenho, descentralização, contribuição econômica dos pais e da sociedade, racionalização dos gastos e responsabilidade pelos resultados do aprendizado medidos através das avaliações em larga escala.

Ao lado dessa discussão sobre as orientações advindas dos organismos internacionais para a carreira docente, podemos perceber que essas orientações se estendem a toda reforma

da educação brasileira. Carvalho e Wonsik (2015) informam que as convergências entre as orientações internacionais e as políticas educacionais brasileiras que promoveram a reforma da educação podem ser identificadas em diversos dispositivos legais. Entre eles, é possível citar

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996; a Lei nº 9.424/1996 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; a Lei nº 1194/2007 sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Lei nº 10.172/2001 sobre o Plano Nacional de Educação (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 378).

Dourado (2007; 2009) também verifica o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, e identifica que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) se destacam como os principais interlocutores da agenda brasileira. Relata, ainda, que esses organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, ressaltando um cenário de mercantilização e privatização da educação.

Com base nas orientações dos organismos, o governo também realizou a implementação de diversos sistemas de avaliação, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). De acordo com Silva e Abreu (2008), o caráter meritocrático, quantitativista e classificatório não contribui para a melhoria dos sistemas educativos, apenas transfere ao indivíduo ou à escola a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Isto porque os “resultados das políticas avaliativas que evidenciam que os resultados de desempenho dos alunos pouco se alteraram desde que tiveram início os procedimentos da reforma” (SILVA; ABREU, 2008, p. 544).

Considerações finais

Através da análise dos documentos e recomendações de organismos internacionais relativos à carreira docente, foi possível observar que existe um consenso quanto à baixa remuneração dos professores e o baixo status da profissão nos países da América Latina e Caribe. Diante desse quadro, os documentos trazem recomendações para a formulação de melhores planos de carreira e melhoria da remuneração dos professores. Entretanto, essas recomendações não são prioridades. Pode-se reafirmar, em conclusão, que tais recomendações ofereceram apenas indicações superficiais e de modo genérico, pois privilegiam a formação

em serviço e programas paliativos, de preferência a distância. Os documentos também apontam para a avaliação por desempenho, descentralização, contribuição econômica dos pais e da sociedade, racionalização dos gastos e responsabilidade pelos resultados do aprendizado medida através das avaliações em larga escala.

Diante do que ficou evidenciado, o que importa na política educacional, para os organismos internacionais, é a ênfase que recairá sobre o ajuste do custo-benefício, e não sobre a qualidade da educação. A ordem é reduzir custos, estender a abrangência da educação e atender ao maior número de pessoas.

Nesse cenário, as reformas educacionais dos anos 1990 são subordinadas às determinações dos organismos internacionais e aos compromissos firmados em Jomtien. Essa subordinação efetiva-se por meio da legislação educacional brasileira, que recebe nova configuração, juntamente com o trabalho do docente. Neste último é implementado o princípio econômico para o desenvolvimento do capital. Assim, verificou-se que os documentos e recomendações de organismos internacionais não expressam efetivamente o propósito de melhoria da educação e de valorização docente.

O discurso de que o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino é recorrente nas agendas de governo. Porém, para que se atinja a qualidade da educação, compreendemos que os objetivos educacionais não podem ser determinados por metas econômicas, nem por avaliações em larga escala, como evidenciam as orientações dos organismos internacionais.

Referências

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-937.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhQLHgKqgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educacion: Examen Del Banco Mundial. Washington, 1995. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso: em 16 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: em 16 jun. 2018.

CAMARGO, R. B; JACOMINI, M.A. Carreira e salário do pessoal docente da educação básica: algumas demarcações legais. **Educação em Foco**. UEMG, 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 129-167. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/106>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CARDIM, P. **Declaração Mundial de educação 2015** – Declaração de Incheon. Direto da Reitoria [Blog]. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. 2015. Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/forum-mundial-da-educacao-2015-declaracao-de-incheon>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CARVALHO. E. J. G.; WONSIK. E. C. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 15 - n. 3 - Itajaí, set-dez 2015 p.373 – 393. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5850>. Acesso em: 31 mar. 2019.

COMAR. S. R. A repercussão do projeto principal de educação nas políticas brasileiras para avaliação em larga escala. **Anais do V Seminário nacional interdisciplinar em experiências educativas, 2015**. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/senieseminario/anais/Eixo6/A_REPERCUSSAO_DO_PROJETO P
RINCIPAL DE EDUCACAO NAS POLITICAS BRASILEIRAS PARA AVALIACAO
EM LARGA ESCALA.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/eventos/senieseminario/anais/Eixo6/A_REPERCUSSAO_DO_PROJETO_P
RINCIPAL_DE_EDUCACAO_NAS_POLITICAS_BRASILEIRAS_PARA_AVALIACAO
EM_LARGA_ESCALA.pdf). Acesso em: 31 mar. 2019.

CORRAGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996. p. 75-124.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/29390/19413>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GOMIDE, A. G. V. A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil na década de 1990. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5617_2904.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LIMA, M. F. **Valorização docente**: um estudo sobre os planos de carreira nas redes municipais de educação das regiões sudeste e centro-oriental do paraná. Relatório de estágio pós-doutoral – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2017.

MARX, K. **O Capital**: crítica da política. 21. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Livro 1. V. 1. 571 p.

MARX, K. Col. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Bointempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NOMA A. K.; SUZUKI, J. J. S. História das políticas educacionais: evidenciando relações internacionais e regionais. **Histedbr**. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_Jessica%20de%20Jesus%20Souza%20Suzuki.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

OLIVEIRA C. M. de. **As influências do Banco Mundial na política educacional**: o foco na educação e na regulação social. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. **Anais...** Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

ROCHA, I. L. **O Estado moderno a partir da concepção marxista**: o comitê executivo da burguesia e a sua supressão. 2011. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/ESTADO_LUTAS_SOCIAIS_E_POLITICAS_PUBLICAS/O_ESTADO_MODERNO_A_PARTIR_DA_CONCEPCAO_MARXISTA_O_COMITE_EXECUTIVO_DA_BURGUESIA_E_A_SUA_SUPRESSAO.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. 2.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 22 jan. 2019.

THOMAZINI, L.; JACOMINI, M. A. Política de valorização docente e carreira de professores da Educação Básica no estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 31 mar. 2019.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125- 194.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Recomendación relativa a la situación del personal docente**. 1966. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/TEACHE_S.PDF. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNESCO. PROMEDLAC V – Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, nº 31. Unesco/Orealc, 1993.

UNESCO. **Declaración de México**. 1979. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/MEXICO_S.PDF. Acesso em: 24 abr. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

UNESCO. **Declaração de Cochabamba – Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos**. 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127510>. Acesso em: 19 out. 2017.

UNESCO. **Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 19 out. 2017.

Submissão: 19/07/2022. **Aprovação:** 20/12/2022. **Publicação:** 20/08/2023.