



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCELO BIRELLO MARCHI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL:
O CASO DO CHILE**

Londrina
2021



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2021

MARCELO BIRELLO MARCHI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL:
O CASO DO CHILE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M314 Marchi, Marcelo Birello.
Formação de Professores no Mercosul : o caso do Chile / Marcelo Birello Marchi. - Londrina, 2021.
151 f. : il.

Orientador: Andréia da Cunha Malheiros Santana.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Banco Mundial - Tese. 3. Chile - Tese. 4. Pedagogia histórico-crítica - Tese. I. Santana, Andréia da Cunha Malheiros . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARCELO BIRELLO MARCHI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MERCOSUL:
O CASO DO CHILE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Andreia da Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
– UEMS

Profa. Dra. Diene Eire de Mello
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 29 de abril de 2021.

Dedico este trabalho aos meus pais, amigos, alunos, atletas e aos professores do Col. Est. Prof. Newton Guimarães, meus companheiros de profissão, que, de certa forma, estiveram presentes durante a minha formação em nível de mestrado, apoiando-me nos momentos mais difíceis em que tinha que me dividir entre o trabalho do magistério e as aulas, leituras e atividades universitárias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana, minha orientadora, por aceitar-me como orientando no Programa de Mestrado em Educação/UEL e estar me acompanhando neste processo, sempre solícita aos meus pedidos de “socorro” e compreensiva com minha condição de estudante trabalhador.

Às professoras doutoras da minha banca: Andreia Nunes Militão e Diene Eire de Mello. Desde o meu exame qualificação, seus apontamentos foram imprescindíveis e somaram-se ao trabalho da minha orientadora para nortear o final deste trabalho de mestrado.

Aos meus pais, Moacir e Suzi, pelo empenho na minha criação, sempre preocupados com minha educação e aprendizado de valores, não medindo esforços para garantir o meu futuro e o dos meus irmãos.

Aos meus irmãos Leandro, Bruno e Leonardo, minhas cunhadas Cristiane e Thais e meus amados sobrinhos, que chegaram neste período dos meus estudos, Vitória, Dom, Augusto e Clara. Obrigado por fazerem parte da minha vida!

Aos meus amigos e amigas, que sempre me apoiaram nesta trajetória maravilhosa, que é a imersão à ciência – um dos maiores bens da humanidade – tão desvalorizada neste momento histórico em detrimento à ignorância pregada, principalmente, por um governante genocida.

Aos meus alunos e atletas, que foram compreensíveis em alterações de horários e em competições nas quais precisei levar materiais de leitura, sempre tendo o silêncio respeitado naqueles momentos!

Aos meus amigos e amigas do Colégio Estadual Professor Newton Guimarães, que sempre foram tão importantes, desde o início do processo seletivo para a matrícula no mestrado, até a defesa da minha pesquisa. Atrevo-me a destacar alguns desses nomes, que estiveram ainda mais próximos nos momentos mais críticos: Anne, Márcio, Daiane, Rosária, Roberto e Jarbas.

Não posso deixar de agradecer a duas amigas conquistadas durante as disciplinas do curso, sempre parceiras nos trabalhos e, inclusive para um bom momento de lazer, que se tornaram irmãs, as quais levarei para toda a vida: Adrielen e Flávia.

Não posso deixar de mencionar a minha fé cristã, que me acalmou nos momentos mais difíceis e me ajudou a encontrar caminhos. Nas palavras do Pe. Júlio Lancelotti: “Deus não está acima de todos. Ele está no meio de nós”, e certamente, não é contra o que Marx escreveu, muito menos a qualquer regime de governo mais igualitário; mas sim é contra o capitalismo neoliberal que causa fome, desigualdade, desunião, egoísmo no processo de exploração dos países da América Latina, África entre outros países pobres, em benefício da riqueza poucos.

Obrigado a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente nesta minha caminhada!

Marcelo Birello Marchi

Todo o país escravizado por outro ou outros países, tem na mão, enquanto souber ou puder conservar a própria língua, a chave da prisão onde jaz.

Gabriela Mistral

MARCHI, Marcelo Birello. **Formação de professores no Mercosul: o caso do Chile.** 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

A sociedade contemporânea vive um processo de globalização que provoca mudanças profundas que afetam os modos de organização social, sobretudo nos processos educativos, inclusive no campo da formação de professores. Nos países da periferia do capitalismo, percebe-se uma dependência econômica para a implementação das políticas educacionais necessárias, necessitando recorrer a organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, que por sua vez, oferece financiamentos condicionados à implementação de sua agenda neoliberal. Na perspectiva de elucidar as questões pertinentes à formação docente na América Latina, este estudo tem como objetivo analisar o que recomenda o discurso do Banco Mundial para a área da Educação, sobretudo na formação de professores em países periféricos do capitalismo, como na América Latina, destacando o contexto chileno. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico e documental, teve os dados analisados a partir da Análise de Conteúdos (Bardin, 2006). A fundamentação teórica utilizada tem base na pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2010; SAVIANI, 2011c; MARTINS, 2016) e em autores que estudam o papel do Banco Mundial na educação, tais como Coraggio (2009), Leher (1999), Pereira (2018), entre outros. Como conclusão foi possível perceber que as políticas neoliberais implantadas outrora ainda regem a educação do país nos seus diferentes níveis, favorecendo o empresariamento deles, principalmente do ensino superior. Entretanto foi possível constatar que muitos setores sociais estão se unindo e reivindicando a gratuidade do ensino superior e impedindo que algumas disciplinas sejam retiradas do currículo da educação básica.

Palavras-chave: formação de professores; banco mundial; Chile; pedagogia histórico-crítica.

MARCHI, Marcelo Birello. **Teacher training in Mercosur**: the case of Chile. 2021. 150 p. Dissertation (Master's degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

Contemporary society is experiencing a process of globalization that causes major changes that affect modes of social organization, especially in educational processes, including in the field of teacher training. In countries on the periphery of capitalism, there is an economic dependence for the implementation of the necessary educational policies, requiring the use of international multilateral organizations, such as the World Bank, which, in turn, offers funding conditioned to the implementation of its neoliberal agenda. With a view to elucidating the issues concerning teacher training in Latin America, this study aims at identifying and analysing what the World Bank discourse on Education recommends, especially in teachers' training in peripheral capitalism countries, such as in Latin America, highlighting the Chilean context. This research, with a qualitative approach and bibliographic and documentary nature, had the data analysed from Content Analysis (BARDIN, 2006). The theoretical basis used is based on historical-critical pedagogy (DUARTE, 2010; SAVIANI, 2011c; MARTINS, 2016) and on authors who study the role of the World Bank in education, such as Coraggio (2009), Leher (1999), Pereira (2018), among others. As a conclusion, it was possible to notice that the neoliberal policies implemented in the past still govern the education of the country at its different levels, favouring their entrepreneurship, especially in higher education. However, it was possible to verify that many social sectors are uniting and demanding free higher education and preventing some subjects from being removed from the basic education curriculum.

Keywords: teachers' training; world bank; Chile; historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial do site do Banco mundial explicitando seus diversos ramos de atividades	33
Figura 2 – A "missão" do Banco Mundial: alívio da pobreza	35
Figura 3 – No site do BM, há um subdiretório que evidencia o combate à pobreza, priorizando setores estratégicos como Educação , Saúde e Energia – [grifo nosso]	37
Figura 4 – Apresentação de dados referentes à evolução das matrículas no Ensino Fundamental, entre 1968 e 2018, a partir da intervenção do BM na Educação	40
Figura 5 – Mapa do Chile	84
Figura 6 – Universidade do Chile - Sede Central	111
Figura 7 – Pontifícia Universidade Católica do Chile - Sede Central.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores sociais e demográficos do Chile	87
Tabela 2 – Matrículas nos estabelecimentos de ensino chilenos nas décadas 1970 e 1980	93
Tabela 3 – Matrículas em 2015.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de Dados Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	18
Quadro 2 – Exemplo de atores propositores e influenciadores de políticas educacionais não vinculados a governos.....	25
Quadro 3 – Documentos do BM apreciados nesta pesquisa	29
Quadro 4 – Lei chilenas citadas nesta pesquisa.....	30
Quadro 5 – Fases da Análise de Conteúdo	31
Quadro 6 – Indicadores para delimitar um campo de pesquisa na área de Educação	60
Quadro 7 – Agendas para a Formação de professores nos Estados Unidos	64
Quadro 8 – Fases da educação formal chilena, segundo a LGE (CHILE, 2009)	103
Quadro 9 – Divisão de fases na educação <i>parvularia</i> , segundo a LGE (CHILE, 2009)	106
Quadro 10 – Educação média ou secundária, segundo a LGE (CHILE, 2009)	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional do Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C&T	Ciência e Tecnologia
CNA	Comissão Nacional de Acreditação
EAD	Educação à Distância
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FFID	Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEA	Grupo de Estudios Avanzados Universitatis
GBM	Grupo Banco Mundial
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Corporação Financeira Internacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGE	Lei Geral de Educação
LOCE	Lei Orgânica Constitucional de Ensino
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
MINEDUC	Ministério da Educação do Chile
MUDE	Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PACE	Programa de Acesso ao Ensino Superior
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-C	Pontifícia Universidade Católica do Chile
SABER	Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UC	Universidade do Chile

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	METODOLOGIA	28
2	O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO	33
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	58
3.1	O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	58
3.2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA X PEDAGOGIA DO “APRENDER A APRENDER”	67
4	O CONTEXTO CHILENO	84
4.1	A EDUCAÇÃO CHILENA	87
4.2	A EDUCAÇÃO BÁSICA CHILENA	103
5	O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CHILE	111
5.1	O ENSINO SUPERIOR CHILENO	111
5.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CHILE	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um processo de globalização que provoca mudanças profundas em todos os aspectos da vida. Essas mudanças podem afetar os modos de organização social, de pensamento, de se viver, de se educar e, também, estimular transformações nos processos educativos, incluindo a formação de professores. A palavra globalização pode ser compreendida de várias formas.

Para algunos, significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; [...] Para otros, significan ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales¹ (BURBULES; TORRES, 2001, p. 13).

Conforme Zaragoza (2009, p. 48), com a expansão da Globalização, “[...] os povos foram substituídos por Estados, os quais estão sendo enfraquecidos cada vez mais para o benefício de grandes corporações transnacionais.” Dessa forma, a soberania das nações é reduzida e os Estados Nacionais perdem autonomia e poder mediante o capital financeiro, que passa a interferir diretamente nas políticas dos países, atrelando-as às necessidades do mercado.

Essa interferência torna-se mais intensa em países subdesenvolvidos e em processo de desenvolvimento - também chamados periféricos do capitalismo²- uma vez que, para certas atividades, eles dependem de receita proveniente de parcerias estabelecidas com outros países ou blocos econômicos e, até mesmo, financiamentos vinculados a organizações multilaterais internacionais. Nessa situação, temos o caso do continente africano, de alguns países da Ásia, além da América Latina, onde será centrado o foco desta pesquisa.

No contexto globalizado, as organizações internacionais podem adentrar fronteiras e participar na definição de políticas e orientações para diversas áreas,

¹ Para alguns, significa fundamentalmente a sugestão de instituições supranacionais, cujas decisões determinam e restringem as opções políticas de qualquer Estado em particular; [...] Para outros, significa antes de tudo a ascensão do neoliberalismo como discurso político hegemônico; Para outros, globalização significa mais do que qualquer outra coisa a sugestão de novas formas culturais globais, meios de comunicação e tecnologias de comunicação, que moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e fora das estruturas culturais locais (tradução nossa).

² Capitalismo periférico é um conceito econômico utilizado para fazer referência a alguns países que seguem o sistema capitalista, mas ainda apresentam características de subdesenvolvimento.

sobretudo para a educação, principalmente no caso dos países periféricos do capitalismo, como constataam Morrow e Torres (2005, p. 48):

[...] las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol em la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de em los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economías³.

Imersos no capitalismo, os governos dos países latino-americanos submetem-se a uma conjuntura econômica neoliberal subserviente ao capital, implementando políticas de controle e cortes de investimento nos mais diversos setores. Segundo Gentili (1996, p. 9), o neoliberalismo é

[...] uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência.

Essa subserviência ao capital, proveniente da conjuntura econômica neoliberal, na intenção de manter o Estado mínimo proposto por sua ideologia, acaba dispondo – como é possível perceber ao longo da história do continente latino-americano – dos recursos naturais de seu território e da mão-de-obra de sua população para participar do processo de economia globalizada.

Mesmo com a maioria da população dos países latinos submetida ao trabalho operário, faz-se necessário certo nível de escolaridade, inclusive para possibilitar a adaptação dos trabalhadores às demandas do mercado neoliberal. Dessa forma, para o capital, é importante oferecer uma escolaridade que permita a integração do cidadão ao mercado (MOTTA, 2008), porém, sem questioná-lo.

³ [...] Os organismos bilaterais e multilaterais (fundamentalmente o Banco Mundial e a UNESCO) têm forte presença na formulação de políticas educacionais, além dos contextos de austeridade financeira e de reformas estruturais de as economias (tradução nossa).

Maués (2006) afirma que vários países da América Latina promoveram reformas na educação, marcadas pela ideia de ajustá-las às medidas econômicas impostas pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento. Ligados ao empresariado, é possível e conveniente que os agentes financiadores das políticas educacionais apontem os objetivos da Educação ofertada à classe trabalhadora.

A influência de tais agentes financiadores atinge também a formação dos professores, que atenderão aos estudantes da Educação Básica, afetando negativamente os cursos de licenciatura, tornando-os, em muitos casos, aligeirados e rarefeitos, convenientes ao capital (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

O principal agente financiador da Educação nos países latino-americanos é o Banco Mundial – doravante BM. Ele oferece crédito e orientações para a prática de diversas políticas que deveriam aliviar a pobreza dessas nações, caso implementadas.

Na educação, o aceite desses financiamentos perpassa também a implementação de políticas para a Formação Docente que impactarão, positiva ou negativamente, na Educação Básica. Para Leher (1998, p. 83), “a investigação da formulação educacional do Banco Mundial adquire um caráter estratégico, pois, com ela, podemos nos aproximar do núcleo sólido da ideologia neoliberal.”

Diante do exposto, a proposta deste estudo é analisar o que recomenda o discurso do Banco Mundial para a área da Educação, sobretudo na formação de professores em países periféricos do capitalismo, como na América Latina, destacando o contexto chileno.

Como objetivos específicos, este trabalho buscará identificar as orientações do Banco Mundial apresentadas para o Ensino Superior do Chile nos cursos de formação de professores e analisar as leis que norteiam a formação docente nas últimas décadas.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, uma vez que a sua principal fonte de informações é composta pelos documentos disponíveis na internet em diferentes sites. Os dados levantados foram discutidos utilizando a metodologia da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2006).

Como nos demais países da América do Sul, o Chile, ao longo das últimas décadas, vem implementando políticas de viés neoliberal, entre elas algumas atingem diretamente a oferta de Educação à população, sobretudo no campo da Formação de Professores, favorecendo as demandas do mercado.

A escolha pelo Chile ocorreu a partir do diálogo entre orientando e orientadora e da participação no projeto de pesquisa intitulado “O Curso de Letras: Dilemas e Propostas sobre a Formação Inicial Docente”. Durante as discussões sobre essa formação inicial, foi definido que cada integrante do grupo pesquisaria a respeito da formação de professores em um determinado país do Mercosul, a fim de que, num segundo momento, fosse refletido acerca das semelhanças e/ou particularidades de cada país no que se refere à influência do BM na formação docente. Além deste fato, o Chile, na América Latina, tem sido um dos países que mais rapidamente se aprofundou em um processo neoliberal⁴ de gestão da sociedade capitalista, a partir do golpe de Estado, ocorrido em 1973, aplicado pelos militares, com o apoio da elite e agentes internacionais, para colocar fim à série de governos progressistas democráticos que perdurava há algumas décadas.

Com o propósito de conhecer mais sobre o tema e verificar o que já foi pesquisado sobre a formação de professores sob a influência de agências financiadoras internacionais, realizou-se uma busca no banco de teses da CAPES. Foram selecionadas teses e dissertações, entre os anos 2007 até 2018, que tivessem em seu título ou nas suas palavras-chave as expressões “Banco Mundial” e “Formação de professores” ou “Formação Docente”. A seguir, selecionou-se estudos relacionados à Educação, mais precisamente à Educação Superior e ao campo da Formação de Professores, organizados na tabela a seguir:

Quadro 1 – Levantamento de Dados Banco de Teses e Dissertações da Capes.

ANO	TOTAL	TESES	DISSERTAÇÕES	TÍTULOS ⁵	AUTORES
2007	7	-	1	A Formação e Profissionalização Docente: alinhamentos às orientações do Banco Mundial	Suelayne Lima da Paz
2008	9	-	2	O Banco Mundial e o Desenvolvimento no Brasil: Uma análise de Mudança Institucional a partir do Consenso de Washington	Paula Roberta Callado Bezerra de Mello
2009	9	1	1	A Formação Inicial de Professores On-Line. Possibilidades, Contradições e Desafios: 2000-2005	Fábia Magali Santos Vieira
2010	-	-	-	-	-

⁴ O Chile foi precursor das mudanças educacionais, na América Latina (ZIBAS, 2002).

⁵ Não havendo estudos em nível de doutorado no ano pesquisado, apontou-se como destaque uma dissertação de Mestrado que seja relevante a esta pesquisa.

2011	6	-	1	O papel do Banco Mundial na Formação da Agenda de Reformas em C&T e Ensino Superior: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas	Lourene de Cássia Alexandre Maffra
2012	4	1	1	O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global	Hivy Damasio Araujo Mello
2013	5	1	1	O Banco Mundial e as políticas para o Ensino Superior no Brasil: um estudo a partir dos dados do INEP (1995-2010)	Moises Waismann
2014	9	-	3	Governança e Formação de Professores: A Presença do Banco Mundial no Programa Gestar	Cleber Sardinha Ribeiro
2015	8	-	2	A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014)	Aline Inacio Decker
2016	5	1	1	O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)	William Pessoa da Mota Junior
2017	8	1	1	As Políticas de Formação do Professor na Educação Básica no Contexto da Crise Estrutural do Capital: Relatórios de EPT e PNPG em Debate	Francisca Helena de Oliveira Holanda
2018	9	-	-	-	-

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Ao todo, foram encontrados dezenove trabalhos. Na tabela, foram destacados um título para cada ano proposto, sendo a preferência por teses de doutorado. Nos anos de 2010 e 2018, não houve trabalhos que se encaixassem nos critérios de busca determinados. Para os demais anos, na ausência de trabalhos em nível de doutorado, foram destacados títulos de trabalhos de mestrados pertinentes ao tema desta pesquisa. Como não foi elevado o número de obras encontradas nos critérios de busca, todas foram relatadas a seguir, iniciando pelas teses de doutorado.

Vieira (2009), em seu trabalho de doutorado, investigou professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que participaram do Projeto Veredas, entre 2002 e 2005. Foram verificadas questões relacionadas ao papel da educação na sociedade capitalista, as implicações da teoria do capital humano e sua relação com a educação, bem como as influências dos órgãos internacionais na política educacional e o valor ético-político e pedagógico do conhecimento, na perspectiva de Gramsci. Na

conclusão do estudo, percebeu-se que as influências diretas dos organismos internacionais, como o BM, nas políticas educacionais e nos cursos de formação inicial de professores, ocorridos na modalidade à distância, promovidos por instituições superiores públicas, estavam presentes nos conteúdos e valores ligados ao senso comum, à aprendizagem de técnicas e métodos que enfatizam o treinamento do professor para a aquisição de conhecimentos, sem cunho crítico que, de certa forma, ajudam a manter a hegemonia capitalista.

A tese de doutorado de Mello (2012) busca analisar a importância do BM enquanto organismo promotor de políticas e práticas transnacionais em educação. A autora mostra como o BM assumiu esse papel, destacando o discurso apresentado a partir da década de 1990, evidenciado pela posição se colocar a favor de políticas, práticas e valores educacionais. O Banco vincula a educação à economia, considerando-a como fundamental para o desenvolvimento econômico e combate à pobreza, com atuação variável de acordo com país. A autora salienta que o Brasil se tornou um dos maiores clientes do BM a partir da década de 1990, quando, inclusive, trouxe apoio profissional do organismo ao implementar a agenda sugerida pela entidade.

O estudo de Waismann (2013) também aborda a relação entre o BM e a educação, mas com enfoque diferente, o autor discute as políticas públicas para o Ensino Superior em sua tese de doutorado. Ele enfatiza a necessidade de se conhecer melhor como são pensadas e formuladas tais políticas, além de buscar uma análise da repercussão dessas políticas, relacionando-as ao campo da economia da educação, partindo de fontes como o INEP e da influência das orientações dos organismos internacionais, especialmente o BM. Segundo o autor, o foco de sua pesquisa centrou-se em compreender a influência dessas orientações, no processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, com a implementação da Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional/1996, bem como observar quais foram os efeitos desta Lei no sistema de educação superior.

Outra tese destacada é a de Mota Júnior (2016), ele analisou as relações entre as elaborações expressas nos documentos do Banco Mundial para a educação brasileira e a “contrarreforma” da educação superior executada pelo governo Lula da Silva entre 2003 e 2010. Constatou que o Banco Mundial atingiu seu objetivo de ampliar a abertura econômica ao capital privado do setor da educação superior por meio da expansão das IES privadas, mantendo um padrão de financiamento público

desse nível de ensino. Contribuiu também para o “empresariamento” do Ensino Superior público por meio do estabelecimento de contratos de gestão e de parcerias público-privadas.

Holanda (2017) também focou nesta discussão, mas a ampliou para a educação básica, a autora escreveu sobre a formação docente inserida nas políticas educacionais no Brasil, explicando a crise estrutural do capital e seus desdobramentos na educação básica e superior. Observou que muitas políticas são referentes aos ajustes que a educação deve implementar de acordo com a agenda estabelecida com organismos, como o BM. Segundo a autora, sua tese procurou compreender a relação entre políticas educacionais e formação continuada e sua inserção mercadológica que tem preponderado nas últimas décadas. A partir disso, conseguiu vislumbrar um perfil de professor que atenda às exigências da sociedade capitalista em crise, no ajuste às demandas de uma formação aligeirada, de curta duração e fragmentada, desfalcada dos referenciais fundamentais da constituição dos aportes científicos necessários à apropriação de um arcabouço teórico, que consolida a base da formação docente.

Para os anos de 2007, 2008, 2011, 2014 e 2015, não foram encontradas teses que se enquadrassem nos critérios de busca estabelecidos. Dessa maneira, optou-se por selecionar as dissertações de mestrado relevantes a esta pesquisa.

Paz (2007) abordou o curso “Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação” (Mude), no Tocantins, delineando as correlações do curso com o modelo de formação de professores do BM na década de 1990. A autora concluiu que a formação aligeirada, em serviço e à distância, orientada pelo BM, estava presente na estrutura do curso.

A dissertação de Mello (2008) trouxe uma análise da mudança institucional que o BM sofreu no Brasil na década de 1990 até os primeiros anos da década de 2000, destacando a entidade como uma das principais defensoras do Consenso de Washington não só no Brasil, mas em toda a América Latina.

No mesmo ano, Cabral (2008) analisou a configuração jurídica da liberdade educacional às instituições privadas de educação superior no Brasil, no recorte temporal de 1988 até 2002. Nessa perspectiva, ele realizou o estudo sob duas categorias, quais sejam: a livre iniciativa e a liberdade acadêmica, observando as similaridades de sua configuração com as concepções expostas em documentos de política elaborados pelo Banco Mundial, na época, identificadas como paradigma do neoliberalismo educacional.

Maffra (2011), em sua dissertação, evidenciou o papel do Banco Mundial como “consolidador e articulador” de comunidades epistêmicas em projetos no Brasil e na Argentina na década de 1990. No trabalho, foram analisadas as reformas na área Ciência e Tecnologia no Brasil e na Argentina, na área de educação superior.

Montarroyos (2012), por sua vez, realizou uma análise política das orientações do Banco Mundial para Educação Superior do Brasil durante o Governo Lula, averiguando documentos do Banco, contrastando com obras de estudiosos da área de Educação. Dessa forma, investigou a atuação do BM, principalmente, nos chamados países periféricos do capitalismo, através de uma bibliografia crítica, para entender como o organismo multilateral age, para, aí sim, verificar as suas orientações para a Educação Superior do Brasil, tentando identificar os possíveis riscos à política nacional e global, envolvidos nessa relação.

O mestrado de Bellix (2013) procurou compreender a atuação política do BM na esfera da difusão de ideias sobre os arranjos de financiamento educacional na América Latina, no processo das reformas educacionais da década de 1990. Em sua pesquisa, a autora identificou que, naquele momento, o Banco se constituiu enquanto instrumento com poder de penetração e permuta em processos decisórios dos países latinos. Como caso prático de estudo, realizou-se um recorte a partir do desenho de financiamento educacional chileno, com vouchers e, em menor importância, o financiamento compartilhado, considerados modelo para o Banco Mundial.

Ribeiro (2014) pesquisou a compreensão dos professores sobre a governança educacional global em relação à presença do BM enquanto um dos norteadores das políticas de formação de professores no Brasil. O estudo apontou para a necessidade de que os profissionais da educação tenham consciência da presença do Banco Mundial nas decisões que envolvem políticas públicas, como o Gestar. Destacou, também, o impacto na autonomia profissional desses educadores, no contexto da globalização influenciada pelo neoliberalismo das políticas educacionais do modelo de governança educacional global vigente.

Neste mesmo ano, Bernussi (2014) estudou o papel das organizações internacionais, entre elas o BM, nas políticas educacionais, detectando como elas ganham cada vez mais espaço na arena internacional para discutir educação, dilatando as fronteiras da ação política educacional para além dos espaços nacionais.

Bastos (2014) também buscou elucidar a configuração de poder político e econômico mundial, dos organismos internacionais, focando principalmente no BM,

em como ele vem impondo aos países periféricos reformas em seus sistemas educacionais, oferecendo ao capital uma imensa área de reprodução e de acumulação, sem pensar nas consequências sociais dessa apropriação e em sua importância para o funcionamento das sociedades contemporâneas.

Decker (2015) investigou as publicações do Banco Mundial (2000-2014) buscando mapear a concepção de Educação, de formação docente e as estratégias de desenvolvimento do seu projeto político-educacional para a América Latina e Caribe. O estudo demonstrou que o BM percebe a Educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. É a favor que a formação de professores ocorra na forma continuada e em serviço. De acordo com a autora, o BM afirmou ser suficiente ao professor o “saber fazer” e é adepto à padronização, tanto no que se refere à formação e atuação docente, como à avaliação, remuneração por desempenho e à progressão na carreira.

Fernandes (2015), por sua vez, buscou compreender o Ensino Superior, suas demandas e perspectivas na chamada sociedade da informação e do conhecimento no contexto da globalização, sob o olhar da UNESCO e do Banco Mundial, verificando a atitude do Brasil diante das duas propostas.

Também em um contexto de mundialização, Lucena (2016) investigou a relação entre o Banco Mundial e a educação básica brasileira, focando-se no papel do Estado e nas diretrizes legais das políticas públicas de educação básica, analisando relatórios anuais, declarações oficiais do BM e projetos na área da educação básica vigentes no Brasil. A autora também analisou, quais as diretrizes do Banco Mundial para as políticas públicas de educação básica no Brasil são retiradas das propostas e documentos do Banco Mundial para a área nos últimos 15 anos.

Na mesma linha da pesquisa de Lucena (2016), Santos (2017) verificou a influência da globalização no campo da educação, no sentido de analisar os projetos no campo da educação superior brasileira, que caracterizam interações entre o Brasil e o Grupo Banco Mundial. O autor buscou compreender os processos de construção dos acordos entre governo e organismo multilateral, inclusive, se há imposições ou combinações com consentimento no processo de construção da política de educação superior brasileira em parceria com o BM.

Estes trabalhos apresentam pontos comuns, no que diz respeito aos projetos educacionais no mundo capitalista. As políticas orientadas por organismos

multilaterais internacionais tornam-se transnacionais, aprofundando os contextos neoliberais, garantindo a hegemonia capitalista, atrelando a Educação ao desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, como mercadoria passível de exploração pelo mercado financeiro.

No caso do Ensino Superior, as políticas educacionais orientadas pelos organismos multilaterais vinculados ao mercado capitalista sugerem um “empresariamento” deste nível de ensino, ao estabelecer parcerias público-privadas e propor a expansão das instituições particulares.

As pesquisas citadas também apontam que a crise estrutural do capital se desdobra sobre a Educação, em especial no campo da Formação de Professores, delineando o perfil docente “eficiente”, que agrada e contribui com a sociedade capitalista. Nesse sentido, tais políticas impactam na autonomia profissional dos educadores, ao passo que apregoam a padronização das formações, métodos e trabalho docente, o “saber fazer” como resultado satisfatório do ensino, a ênfase na formação em serviço em detrimento da formação inicial, a remuneração por desempenho, dentre outras propostas.

Em outras palavras, embora apresentem as suas particularidades, os estudos enfatizam que os organismos multilaterais, sobretudo o BM, têm interferido nas políticas educacionais nos países da América Latina privilegiando a educação à distância, a formação em serviço dos profissionais da educação, a abertura do mercado educacional juntamente com o reforço de práticas pedagógicas que supervalorizam o conhecimento prático e secundarizam o conhecimento teórico e a reflexão crítica. A leitura destas pesquisas proporcionou também um maior contato com diferentes autores que discorrem sobre tal temática e que serão mais bem discutidos nos capítulos subsequentes desta dissertação.

É importante destacar que o BM é um importante ator proponente de políticas educacionais não só na periferia do capitalismo, mas em todo mundo. Entretanto, ele não é o único organismo influenciador na área da Educação. É possível citar outros diversos, com vários objetivos diferentes, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros.

Estes organismos multilaterais interferem nas políticas dos países, sobretudo na educação, por meio de “planos de ações”, apresentados, muitas vezes, em eventos

internacionais, como o caso da “Agenda 2030”, pactuada entre os países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo o site Plataforma Agenda 2030⁶ (ONU, 2015), o programa sinaliza três dimensões para que se ocorra o desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. Para isso, convencionam metas para “para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade” (ONU, 2015), admitindo que eliminar a pobreza extrema é o maior desafio global e condição substancial para o desenvolvimento sustentável do planeta. O documento Agenda 2030 contém dezessete objetivos para atingir o desenvolvimento Sustentável, dos quais “direitos humanos”, “igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres” e “Educação de qualidade” estão entre eles.

A Agenda 2030 é um exemplo de proposta global, que extrapola as fronteiras internacionais. É importante dizer também, que há atores dentro dos próprios países, não vinculados diretamente aos governos, que buscam se fazer ouvir, apresentando propostas de seu interesse aos departamentos governamentais. Com base em Paulo Martins (2014), são destacados exemplos de agentes suggestionadores de políticas, na área da Educação, não vinculados ao governo, e sua atuação, em um estudo realizado no Brasil:

Quadro 2 - Exemplo de atores propositores e influenciadores de políticas educacionais não vinculados a governos.

ATOR	ATUAÇÃO
Movimentos sociais	Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com ênfase na dimensão política; cobram as dívidas históricas para com a educação; reivindicam condições de trabalho e financiamento; apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com apresentação de fundamentação técnica para as políticas; preocupação direito a Educação Básica de qualidade, definição de um custo-aluno-qualidade e defesa da escola pública; Articulam as entidades de forma a atuar nas dimensões política e técnica; mobilizam a comunidade educacional e a opinião pública; - costumam consensos e conduzem a pressão social sobre os demais atores, apresentando propostas ao Executivo e o Legislativo.
Sociedade civil - gestores	Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com ênfase na

⁶ **Plataforma agenda 2030**: Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

	definição e repartição das responsabilidades e pressão para preservação de seus orçamentos; concentram-se nos impactos financeiros de seus orçamentos, que determinam sua leitura de cooperação/não-cooperação federativa.
Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional	Atuam na defesa de seus interesses comerciais (mensalidades escolares, isenções fiscais); procuram se diferenciar das empresas educacionais, embora com elas atuem conjuntamente; defendem suas instituições como de natureza pública não estatal; comprometidos com os interesses dos acionistas, por meio dos princípios que regem a governança corporativa, entre os quais a redução de custos.
Sociedade civil – Institutos e fundações privadas empresariais que não exploram comercialmente a educação	Preocupação com o direito a Educação Básica de qualidade a qualificação da mão de obra.

Fonte: Paulo Martins (2014), adaptado pelo autor.

Como é possível observar nos exemplos destacados pelo quadro 2, percebe-se que cada um dos atores citados possui suas demandas e interesses, e disputam o espaço político tencionando-o a seu favor. É evidente que, se tratando de uma sociedade capitalista, os exemplos destacados no quadro 2 tem mais ou menos importância, de acordo com o grupo político que se encontra no poder. Nesse sentido, um governo neoliberal tende a dar maior valor às entidades que representam o mercado, enquanto um governo progressista pode atribuir um papel mais relevante aos movimentos sociais, aos trabalhadores, favorecendo assim os setores mais vulneráveis da sociedade civil.

Assim, ao longo deste estudo, serão apresentados documentos e propostas de políticas educacionais a partir de organismos multilaterais, evidenciando o BM e sua relação com o capital, buscando problematizar as ideias desses organismos com a ajuda de autores críticos ao atrelamento da educação ao desenvolvimento econômico.

O corpo desta dissertação é composto de cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresentou a metodologia desta pesquisa, detalhando o caminho e os métodos científicos adotados para a apresentação dos dados levantados, que virão nos quatro capítulos subsequentes, além dos apontamentos contidos nas considerações finais. A opção pela metodologia no primeiro capítulo ocorreu por se tratar de um trabalho teórico, que se constrói a medida que apresenta sua fundamentação na literatura.

O segundo capítulo abordou a atuação do BM, discutindo suas orientações de políticas educacionais nos países considerados periféricos do capitalismo. Enfatizam-

se as propostas para o Ensino Superior nos países da América Latina e Caribe. Neste capítulo, são trazidos autores críticos às proposições dos organismos multilaterais, alinhados com o mercado neoliberal, para ajudar no entendimento das propostas e das reais intenções do banco.

O terceiro capítulo, intitulado “A Formação de Professores”, subdivide-se em duas partes: na primeira, ocorre a caracterização da pesquisa no campo da Formação de Professores e sua consolidação como campo de estudos. A segunda parte busca comparar a pedagogia do “aprender a aprender” – recomendada pelos organismos multilaterais – com a pedagogia Histórico-crítica, defendida como tendência progressista democrática benéfica ao desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

O quarto capítulo apresenta o “Contexto Chileno”. Na parte introdutória, realiza-se uma exposição da geopolítica e características físicas do país. Em seguida, no tópico “A Educação Chilena”, faz-se um resgate histórico dos eventos e processos educacionais ocorridos no Chile. Finalizando o capítulo, são abordados os níveis da educação escolar chilena, destacando os critérios para a atuação docente em cada um deles.

O quinto capítulo começa apresentando o ensino superior chileno como um todo e suas particularidades. Na segunda parte do capítulo, discute-se a formação de professores no Chile, algumas de suas políticas ao longo da história, verificando as interferências de organismos multilaterais neoliberais, especialmente as do BM.

Para finalizar a dissertação, apresentam-se as considerações finais, expressando as interpretações encontradas durante o processo de pesquisa, leitura e escrita desta dissertação.

1 METODOLOGIA

As pesquisas, segundo Gil (2010), podem ser classificadas de diversas maneiras, de acordo com critérios como a área de conhecimento, o nível de explicação, os objetivos e os métodos adotados. Neste estudo, optou-se, a princípio, pela pesquisa bibliográfica, como técnica metodológica. Na pesquisa bibliográfica, são utilizados levantamentos de referências teóricas já analisadas e publicadas. Segundo Gil (2008), neste tipo de pesquisa, os dados podem ser obtidos de maneira indireta por intermédio livros, jornais, dissertações, teses, periódicos, inclusive material disponibilizado na internet. No que se refere à coleta e à análise dos dados (os métodos utilizados), esta pesquisa é de cunho bibliográfico.

Gil (2008) afirma ainda que a classificação de uma pesquisa em uma categoria pode ser flexível, pois há pesquisas que possuem características que a classificam em mais de uma categoria. Dessa forma, é possível considerar que este trabalho tem muitas características em comum com as pesquisas documentais, no sentido que leis e documentos também fazem parte do arcabouço teórico utilizado em sua estruturação.

A investigação documental, por sua vez, assemelha-se a bibliográfica, entretanto, utiliza-se de documentos elaborados para desígnios múltiplos, como relatórios, autorizações, documentos jurídicos, institucionais, registros estatísticos, ou qualquer objeto capaz de provar algum episódio (GIL, 2010, p. 30-31). Neste caso, foram utilizados e citados relatórios, documentos jurídicos (leis), além de orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

No que se refere a sua abordagem metodológica de análise, este estudo é classificado como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa pode ser conceituada como uma forma de compreender detalhadamente os sentidos e características da situação problema estabelecida. Nas palavras de Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”.

Essa pesquisa ainda se enquadra como pesquisa explicativa, pelo fato de preocupar-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008). A partir dela, é possível analisar e explicar os acontecimentos baseados em resultados obtidos em outros estudos.

Diante disso, esta pesquisa compreende a análise do contexto educacional do Chile, país da América Latina que sofreu significativo aprofundamento da perspectiva neoliberal, já na década de 1970. Nesse sentido, resgata-se o objetivo deste estudo como sendo: analisar o que recomenda o discurso do Banco Mundial para a área da Educação, sobretudo para a formação de professores em países periféricos do capitalismo, como na América Latina, destacando o contexto chileno.

Para a realização deste estudo, houve momentos importantes. No primeiro momento, foi analisado o site do BM, no sentido de mapear as suas orientações para a Educação, percebendo o seu grau de interferência e, também, projetos relacionados ao Ensino Superior, no campo da formação de professores, como destaca a Quadro 3.

Quadro 3 – Documentos do BM apreciados nesta pesquisa.

DOCUMENTO	ANO	LINK
El financiamiento de la educación em los países em desarrollo	1987	https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/17647/v103n6p695.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Prioridades y estrategias para la educación: Estudio sectorial del Banco Mundial	1996	http://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf
Brazil Teachers Development and Incentives: A Strategic Framewor	2001	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15463
Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?	2005	http://documents1.worldbank.org/curated/en/640681468045232759/pdf/332660S.pdf
Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda.	2010	http://documents1.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieiving0World0Class0.pdf
Learning for All: investir no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento	2011	http://documents1.worldbank.org/curated/en/169531468331015171/pdf/649590WPOREPLA00WB0EdStrategy0final.pdf
Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms	2011	http://documents1.worldbank.org/curated/en/483221468147581570/pdf/600500PUB0ID181s0Work09780821386798
What matters most for teachers policies: a framework paper	2013	https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20143
Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe	2014	https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesta etapa também houve a procura, junto à literatura, de pesquisas relacionadas às orientações e interferências do BM na educação, confrontando ou

relacionando textos de pesquisadores aos projetos do banco, buscando entender as consequências da implementação da agenda neoliberal nos países da periferia do capitalismo. Nesta mesma fase, também foi referendada a escolha da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011c; SAVIANI, DUARTE, 2012), bem como uma proposta curricular reconstrucionista, voltada à uma agenda de justiça social (DINIZ-PEREIRA, 2008; BAEZA, 2018; FRANCO *et al.*, 2020) como base teórica para contrapor as ideologias de mercado para a educação, por abarcarem uma perspectiva progressista de educação, voltada à emancipação humana, sobretudo pelo despertar da consciência da classe trabalhadora.

No segundo momento, ocorreu a pesquisa acerca do contexto chileno, buscando compreender os processos históricos e políticos do Chile, para posterior verificação dos documentos legais que regem à educação como um todo e, especialmente, o campo da formação de professores, na perspectiva de perceber as condições de oferta dos cursos de licenciaturas, as exigências para que eles sejam abertos e mantidos, carga horária mínima necessária, a contratação dos docentes para os cursos presenciais ou de Educação à Distância, dentre outras variáveis que pudessem surgir durante a pesquisa.

Na próxima fase do andamento do estudo, ocorreu a pesquisa acerca do contexto chileno, buscando compreender os processos históricos, geográficos, sociais e políticos do Chile, para posterior verificação dos principais documentos legais que regem à educação nacional como um todo. São apresentadas algumas leis que nortearam a educação chilena ao longo do tempo, os modelos de financiamento e os níveis de ensino presentes na etapa educacional precursora do ensino superior, referentes à Educação Básica brasileira.

Na última fase da pesquisa, procurou-se conhecer as leis as estruturas que regem a educação superior chilena – apresentadas no quadro 4 – para identificar a presença de ideias dos organismos multilaterais, como o BM, e, finalmente, verificar as perspectivas do campo da formação de professores e seus tensionamentos, além de identificar as condições de oferta dos cursos de licenciaturas, as exigências para que eles sejam abertos e mantidos, as modalidades de ensino, as perspectivas da carreira docente para os cursos presenciais, dentre outras variáveis que pudessem surgir durante a pesquisa.

Quadro 4 – Lei chilenas citadas nesta pesquisa.

LEI	DESCRIÇÃO	ANO	LINK
	Bases generales para el planeamiento de la educación chilena	1961	http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-64077.html
18.962	Lei Orgânica Constitucional de Ensino	1990	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330&idVersion=1990-03-10
20.129	sistema nacional de garantia da qualidade do ensino superior	2006	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323
20.370	Lei Geral de Educação	2009	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043
20.845	Lei da inclusão escolar que regula a admissão de estudantes, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em estabelecimentos educacionais que recebem contribuições do Estado	2015	https://leyinclusion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/91/2019/08/LEY-20845_08-JUN-2015.pdf
20.903	Sistema de desenvolvimento profissional de ensino	2016	http://bcn.cl/2kclu
21.091	Sistema de Ensino Superior	2018	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados levantados foram estudados e discutidos por meio do método de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2006, p. 38), a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. Dessa forma, o processo de análise da pesquisa foi baseado nas três fases propostas por Bardin (2006), no método Análise de Conteúdo, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Para melhor compreensão de cada etapa da análise de conteúdo, delimitaremos um pouco melhor cada etapa, a partir dos dados expressos no quadro 5:

Quadro 5 – Fases da Análise de Conteúdo.

Fase	Ação
Pré-análise	Estado de conhecimento; Leitura Flutuante; Pesquisa no Banco de Teses da Capes.
Exploração do material	Organização e sistematização do material para análise; Análise do site do BM. Levantamento de autores que trabalham com a formação de professores na América Latina e com a influência do BM na educação.
Tratamento dos resultados	Articulação das informações/leituras realizadas; análise de conteúdo propriamente dita; Destaque para os pontos de continuidade e rupturas com as políticas neoliberais implantadas.

Fonte: Bardin (2006).

Na Pré-análise, inicialmente, foi realizado o processo de estado do conhecimento que consistiu em separar teses e dissertações entre os anos de 2007 a 2018. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Essa etapa foi importante para aproximar o pesquisador do objeto de pesquisa. Em seguida, foi realizada a *Leitura Flutuante* que, segundo Bardin (2006), consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Nela, foram separados materiais e realizada uma pesquisa no banco de teses da CAPES a fim de identificar o que já havia sido produzido na área sobre tal temática.

Após esse primeiro momento, foi realizada a exploração do material para sistematizar os dados, buscando informações relevantes para a criação das categorias de análise desta pesquisa. Todo o material lido foi separado em três pré-categorias: 1. Material que abordava a educação na América Latina e no Chile como um todo; 2. Material que discutia o ensino superior chileno; e 3. Material que fazia referência à formação de professores no Chile. Muitas vezes, o mesmo material esteve presente nas 3 categorias, mas com recortes específicos, desta forma, acredita-se ter partido de uma concepção geral para uma específica.

Sendo o tratamento dos resultados a última fase da Análise de Conteúdo, no qual ocorre a análise propriamente dita, foi o momento em que os resultados brutos foram tratados para tornarem-se significativos e válidos (BARDIN, 2006). A partir destas três categorias, buscou-se articular as orientações do BM aos dados que encontramos a fim de identificar a influência desta instituição nas políticas educacionais do contexto chileno.

Com esta triangulação dos dados, foi possível relacionar todas as informações coletadas e compreender como a educação chilena e a formação de professores no contexto chileno estão estruturados.

2 O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO

O Banco Mundial surgiu com a criação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em 1944, na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos da América. Ele é parte do Sistema das Nações Unidas (ONU). Na época, sua finalidade era financiar a reestruturação de países devastados pela Segunda Guerra Mundial⁷ e auxiliou na reconstrução europeia após esse conflito. O BM permaneceu com esse enfoque, mesmo após o atendimento aos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, para continuar “amparando” as nações em caso de desastres naturais, crises humanitárias, necessidades de apoio pós-conflitos, entre outras dificuldades.

Estruturalmente, o BM compreende duas organizações: o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que fazem parte do chamado “Grupo Banco Mundial” (GBM), o qual também abrange outras entidades, como a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) (KRUPPA, 2001).

Figura 1 – Página inicial do site do Banco mundial explicitando seus diversos ramos de atividades.



Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 01 out. 2020.

⁷ Informações disponíveis no site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>>. Acesso em: 23 set. 2019.

Como evidencia a figura 1, o BM ampliou e diversificou as suas atividades, abrangendo diferentes ramificações, além de infraestrutura e energia, políticas econômicas, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública e reconstrução nacional pós-conflito (PEREIRA, 2014). Todas essas ramificações são utilizadas para garantir a manutenção e expansão do capitalismo e suas políticas, sobretudo nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Logo, “[...] *the Bank thinks of itself as a “knowledge bank” and aspires to be both a generator of new knowledge and a synthesizer of existing*”⁸ (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 53).

Para Soares (2009), foi a partir de 1950 que o organismo passou a desempenhar a função de consolidador dos processos econômicos voltados ao capitalismo. Com a Guerra Fria e a emergente necessidade de se “associar” ao bloco de países contrários ao comunismo, o Banco começou a atuar como concesso de empréstimos crescentes aos países do Sul. Por conta disso, a instituição cumpria uma função de colaborar com o processo de estabilização econômica, dos países periféricos, visando a expansão do sistema capitalista mundial.

Mais tarde, ainda em meio à Guerra Fria, com o início da gestão McNamara (a partir de 1968), o discurso dominante era que o desaparecimento da pobreza, só viria em decorrência do crescimento econômico. Conseqüentemente, a administração de McNamara marcou o BM com uma “preocupação” específica com o tópico “pobreza”, o que, diretamente, interferiu na distribuição de seus empréstimos (TORRES, 2009; SOARES, 2009).

A preocupação com a “pobreza” no mundo não extirpou o avanço da agenda econômica do BM, apenas a retirou do foco direto, disfarçando-a em segundo plano. Se por um lado a pobreza “extrema” é vista como um problema para o BM, por outro lado, ela é justificativa para adentrar nos países mais pobres e implementar a sua agenda neoliberalizante, amparado pelo discurso aparentemente conciliador e solícito de ajuda.

⁸ O Banco gosta de pensar em si mesmo como um banco de conhecimento e tem aspirações de ser tanto um gerador de novos conhecimentos quanto um sintetizador do conhecimento existente (tradução nossa).

Figura 2 – A "missão" do Banco Mundial: alívio da pobreza.



Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/who-we-are>. Acesso em: 01 out. 2020.

A figura 2 mostra a preocupação com a erradicação da pobreza “extrema” nos países da periferia do capitalismo. Em uma lógica capitalista, a pobreza “extrema” é caracterizada pela ausência ou carência de renda que possibilitem níveis dignos de qualidade de vida (POMPEU, 2011). A partir da pobreza extrema, desencadeiam mais problemas sociais, como a desigualdade, a violência, o desemprego, a fome, dentre outros, e, principalmente, impede o consumo que, teoricamente, influencia negativamente no acúmulo de capital.

De acordo com Pereira (2018), o fato de o BM ter dinheiro potencializa a sua capacidade de persuasão política, permitindo que suas propostas estejam à frente de outros organismos, como a Unesco em educação, da Organização Mundial da Saúde (OMS) em saúde, da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) em desenvolvimento rural, dentre outros, estabelecendo uma espécie de metodologia de controle, principalmente aos países mais pobres.

Por esse ângulo, a fórmula que o BM utiliza para consolidar o modelo neoliberal pelo mundo é a sugestão e a prescrição de políticas que favoreçam as atividades de livre mercado em troca de financiamentos públicos, como destacado no excerto a seguir:

[...] o Banco Mundial não é um mero prestador de recursos, mas sim um ator político, intelectual e financeiro, combinando a concessão de empréstimos com assistência técnica para a definição e desenho de políticas

públicas, produção intelectual abundante e influente, e liderança em políticas globais de desenvolvimento. Não por acaso o Banco Mundial é enorme, com mais de 12 mil funcionários, muito maior do que as demais organizações multilaterais. Nessa articulação de funções, o dinheiro funciona como um instrumento para a indução do produto principal: ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer em matéria de desenvolvimento. (PEREIRA, 2018, p. 2).

Corroborando com esse discurso, Chossudovsky (1999) também aponta para a rigidez das condições para que os empréstimos sejam liberados, tornando os países dependentes da política do BM, garantindo que os recursos auferidos os ajudem a harmonizar-se aos princípios e propósitos do organismo multilateral. À vista disso, o empréstimo somente é concretizado se o governo requerente concordar com os ajustes estruturais propostos pelo BM e cumpra os prazos estabelecidos para sua efetivação.

Para Coraggio (2009), a partir do momento que o BM “oferece” suas ideias e assessoria para implementar políticas estratégicas como requisito para o empréstimo torna-se preciso analisar detalhadamente como essas ideias são formuladas, bem como a sua legitimidade, e as condições e consequências dos empréstimos tomados. O autor sugere a atenção dos países periféricos do capitalismo, uma vez que, ao tomarem dinheiro emprestado do organismo internacional, podem estar renunciando a parte de sua soberania, à medida em que ocorre seus endividamentos para com a entidade.

No caso da Educação, não é diferente. As intervenções do BM também são atreladas ao dinheiro emprestado, constituindo-se como mais uma tática para a ampliação do capitalismo, utilizando o mesmo modelo em que condicionalidades são exigidas para que os empréstimos sejam concedidos. Para Pronko (2014, p. 91),

A criação de um Departamento de Educação dentro do BM na década de 1960 e a contratação de profissionais da educação para fazerem parte do mesmo na década seguinte balizaram o desenvolvimento dos primeiros documentos específicos para a área e a progressiva consolidação do BM como uma agência importante para a orientação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o departamento de Educação tornou-se estratégico, demandando mão-de-obra especializada para a elaboração dos documentos do banco para o setor, que pudessem propor, de forma conjunta, soluções para a educação e para o mercado neoliberal (PRONKO, 2014).

As propostas educacionais advindas do BM e as necessidades de financiamento no setor de Educação dos países periféricos consolidaram a organização. Segundo Leher (1998, p. 04), o potencial do BM em influenciar expressivamente as políticas educacionais de países devedores, chega, em alguns casos, a prescrevê-las integralmente, atuando, de fato, como um "ministério da educação" desses países. No entanto, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 6) destacam ainda que, em documentos, as “[...] intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação”, o que pode, dentro das ambiguidades, ocasionar opções ou abrandamentos nas orientações dos documentos, no momento de sua efetivação, a depender, muitas vezes, da concepção de gestão dos governos, se mais ou menos alinhados com as perspectivas do mercado financeiro.

Figura 3 – No site do BM, há um subdiretório que evidencia o combate à pobreza, priorizando setores estratégicos como **Educação**, Saúde e Energia – [grifo nosso].

THE WORLD BANK
IBRD - IDA

QUEM NÓS SOMOS O QUE NÓS FAZEMOS ONDE TRABALHAMOS ENTENDENDO A POBREZA TRABALHE CONO...

Enfrentamos grandes desafios para ajudar as pessoas mais pobres do mundo e garantir que todos vejam os benefícios do crescimento econômico. Dados e pesquisas nos ajudam a entender esses desafios e definir prioridades, compartilhar conhecimento sobre o que funciona e medir o progresso.

Dados e Pesquisa

- Dados abertos
- Por país
- Por Indicador
- Pesquisa e Publicações

Tópicos de Desenvolvimento

- das Alterações Climáticas
- Educação
- Energia
- Fragilidade, Conflito e Violência
- Pobreza
- Desenvolvimento Urbano
- Comércio
- Saúde
- Todos os tópicos de desenvolvimento >

Pesquisa de pesquisa e publicações

Fonte: Site do Banco Mundial. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/understanding-poverty>. Acesso em 01 out. 2020.

A figura 3 mostra a Educação citada no item “Tópicos de Desenvolvimento”. Desta forma, na perspectiva do BM, investir em educação é uma maneira de promover o desenvolvimento econômico, sobretudo nos países da periferia capitalista, por meio dos seus projetos e orientações.

Um bom exemplo de evento que movimentou estratégias neoliberais de

educação para os países periféricos foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada pela UNESCO, em Jomtien (Tailândia). Entre os principais patrocinadores do evento, além do BM, estavam organismos como Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A UNESCO, entidade particularmente responsável por educação, conduziu a elaboração do plano de ação e fomento, que teve como objetivo geral a erradicação do analfabetismo.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação, como destaca Oliveira (2004, p. 1130)

[...] A Conferência Mundial sobre Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social. Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos.

Aumentar os níveis educacionais das populações, mantendo uma política de restrição de gastos pelos Estados, favorece a lógica neoliberal que, por sua vez, facilita a participação do mercado no setor, ocasionando uma nova visão, no que se refere ao sistema e o conceito de educação nos países, sobretudo, da periferia do capitalismo.

Na concepção de Saviani (2008), as transformações econômicas que começaram a acontecer a partir da década de 1990 tiveram forte influência e afetaram o sistema educacional e o conceito de educação. Nos registros da Conferência Mundial de Educação para Todos, a pedagogia do “aprender a aprender” é destacada. Isso ocorre porque, teoricamente, este método “está ligado à necessidade de atualização contínua dos saberes” (SAVIANI, 2008, p. 170). Assim, o plano de ação da conferência proposta pela Unesco (1990) intencionaliza a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, estimulando a aprendizagem constante, o que pode favorecer a adaptação dos trabalhadores às demandas do mercado.

Libâneo (2012) também critica a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e sua real intenção, ao apontar que o documento preconiza o acesso à educação, saúde, nutrição e trabalho. O que se pode ver, porém, é o endosso de políticas de ajuste estrutural que favorecem o mercado financeiro, transformando a

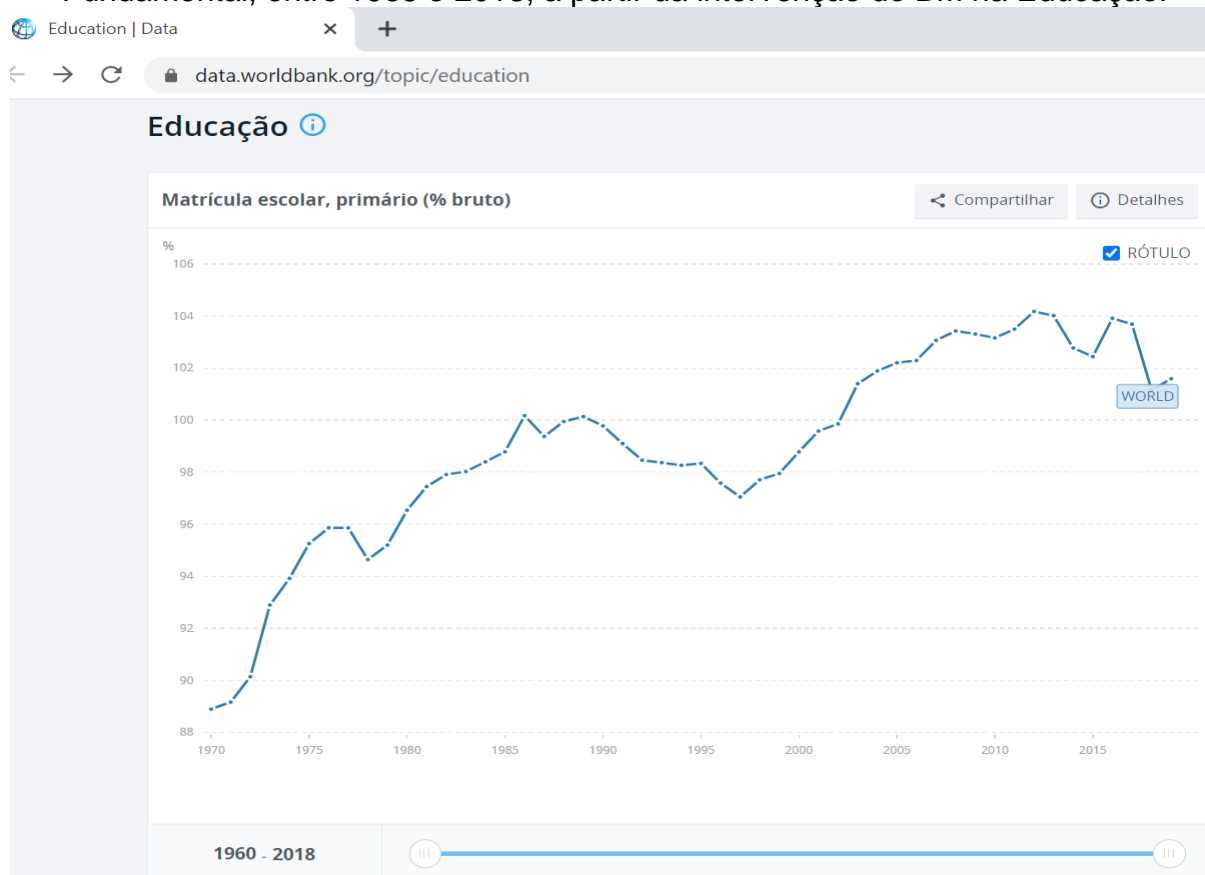
cultura de direitos universais em bens e serviços básicos, cobertos parcialmente pelo Estado, demonstrando que as políticas sociais são arquitetadas para operacionalizar a política econômica (LIBÂNEO, 2012) e não pela preocupação com o bem-estar ou o oferecimento de uma Educação crítica, capaz de emancipar intelectualmente a classe trabalhadora.

Como visto, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, houve um balizamento para a implementação de reformas político-educacionais. Todavia, para o BM, antes mesmo do evento, já eram apontadas algumas possibilidades para o financiamento das políticas educacionais, no documento “*El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*”⁹, quais sejam: 1. Reposicionar gastos públicos em educação para os níveis que atendem o maior número da população e que, teoricamente, favorecem a melhora da condição social do povo, ou seja, a Educação Básica; 2. Fomentar a criação de um mercado de empréstimos para educação 3. Incentivar a descentralização da administração da educação pública e incitar a expansão das escolas privadas e financiadas pela comunidade (BANCO MUNDIAL, 1987). Neste documento, o banco deixa claro que “a educação é um investimento socialmente rentável” e, nessa proposta, também existe a sugestão pela cobrança de taxas por serviços educacionais, além da sugestão de diminuição dos Estados, políticas de austeridade e privatização da Educação.

Uma outra recomendação do BM, mais evidentes nos documentos anteriores à primeira década do século XXI, é priorizar os investimentos no ensino fundamental em detrimento dos níveis médio e superior. Esta decisão está relacionada ao aumento da produtividade dos trabalhadores mais instruídos, que agrada o mercado, e, ao mesmo tempo, o banco acredita que melhora a renda da população, combatendo a pobreza nos países periféricos do capitalismo e oferecendo condições para que a população possa ser inserida no mercado consumidor.

⁹ O financiamento da Educação nos países em desenvolvimento (tradução nossa).

Figura 4 – Apresentação de dados referentes à evolução das matrículas no Ensino Fundamental, entre 1968 e 2018, a partir da intervenção do BM na Educação.



Fonte: Site do banco mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/topic/education>. Acesso em 01 out. 2020.

A figura 4 apresenta o aumento no número de matrículas no ensino fundamental, dialogando com o documento “*El financiamiento de la educación en los países em desarrollo*” (BANCO MUNDIAL, 1987), que orienta a implementação de políticas educacionais neste nível de ensino principalmente.

Segundo Coraggio (1996), o BM defende a equidade em educação como condição para a eficácia da economia global. Essa equidade, por sua vez, ocorreria pela universalização do ensino fundamental, o que produziria uma força de trabalho mais qualificada, porém mantida com salários menores, devido à baixa escolaridade dos trabalhadores (SANTOS, 2000). Por esse motivo, as políticas educacionais do BM, a partir da década de 1980, preocuparam-se prioritariamente com uma formação minimalista da classe trabalhadora no Ensino Fundamental.

A defesa da atenção ao Ensino Fundamental nos países da periferia do capitalismo ocorre em outros documentos do BM, como o excerto a seguir destaca, além de uma ótica produtivista, que apregoa o desenvolvimento de competências e

habilidades nos estudantes da classe trabalhadora, preparando-os para atender as demandas do mercado.

*La educación básica proporciona los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para funcionar eficazmente en la sociedad. Las competencias básicas en esferas generales como la expresión oral, los conocimientos de computación, la aptitud para comunicarse y para resolver problemas se pueden aplicar en una amplia gama de medios laborales y pueden permitir a la gente adquirir capacidades y conocimientos específicos para el empleo en el lugar de trabajo.*¹⁰ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 107).

Nessa perspectiva, é possível identificar uma menor valorização das áreas de conhecimento que extrapolam o aprendizado das consideradas habilidades escolares básicas – linguagem oral e escrita, matemática básica e informática – numa perspectiva produtivista. O viés mais crítico, cultural e científico dos demais saberes escolares, sobretudo os componentes curriculares da área das Ciências Humanas, ficam em segundo plano, uma vez que a comunicação e a resolução de problemas são consideradas mais importante para a adaptação dos trabalhadores às necessidades do mercado.

Coraggio (1996) explica que uma maior instrução do trabalhador pode até aumentar a produtividade daqueles que estão no mercado de trabalho, porém, esses trabalhadores com o mesmo grau de escolaridade irão concorrer entre si, ocasionando uma baixa salarial resultado de um processo de negociação com os patrões. Dessa forma, o autor defende que haja um desenvolvimento que garanta o crescimento adequado da demanda por trabalho, o que implica em investir amplamente em outros níveis de educação e em outros setores econômicos (CORAGGIO, 2009).

Saviani (2008) destaca que a pedagogia “produtivista”, incentivada pelo BM, remete à pedagogia tecnicista, atrelando a Educação a um bem de produção – como o autor mesmo se refere no termo entre aspas – em detrimento de um bem de consumo. Nesse movimento, a Educação é valorizada no processo de desenvolvimento econômico, uma vez que os indivíduos aprendem comportamentos flexíveis para serem ajustados às necessidades do mercado financeiro, o que vai ao encontro das ideias do BM e outros organismos multilaterais, com relação ao alívio da

¹⁰ A educação básica fornece o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para um bom funcionamento da sociedade. As competências básicas em áreas gerais, como expressão oral, conhecimentos de informática, habilidades de comunicação e solução de problemas podem ser aplicadas em uma série de ambientes de trabalho e podem permitir que as pessoas adquiram habilidades e conhecimentos específicos para a obtenção e manutenção de empregos no mercado de trabalho (tradução nossa).

pobreza extrema, onde para um lado (classe trabalhadora), a venda do trabalho traz a sobrevivência e, para o outro (Elite), o lucro e o acúmulo de capital. Dessa forma, para Saviani (2008) a concepção “produtivista” de Educação tem na escola uma instituição reprodutora do capital.

A apresentação das propostas do BM aos países periféricos do capitalismo ocorre em uma sequência de ações. Primeiramente, é realizada uma leitura conjuntural do país pelo BM e seus profissionais, exposta aos líderes nacionais, pontuando os problemas a serem superados. Nos meandros dessa exposição, as soluções são apontadas dentro das sugestões educacionais trazidas pelo organismo multilateral, norteadas pelos seus documentos. Shiroma e Cunha (2015, *apud* DECKER, 2015, p. 24) corroboram com esta afirmação, ao pesquisarem documentos produzidos ao longo da trajetória do Banco, elas afirmam,

De modo geral, as publicações do BM apresentam uma leitura para a crise educacional e um diagnóstico sobre educação focado nos problemas, com vistas a justificar a adoção de suas propostas. Organizam dados e sua interpretação de modo que suas recomendações sejam lidas não como ingerência, mas como solução almejada pelos governos locais.

A necessidade de financiamento e a promessa de prosperidade econômica proveniente do BM facilitam o aceite das “soluções” do banco para os “problemas educacionais” dos países mais pobres. Há, também, o caso dos países endividados que acabam se submetendo a novos empréstimos e a mais políticas propostas pelo BM. Silva (2016) aponta que uma das táticas utilizadas pelo banco para garantir o seu domínio e a submissão dos países periféricos é emprestar dinheiro bem acima da possibilidade de quitação das dívidas, tornando-os cada vez mais dependentes de novos empréstimos e aceitando mais condicionalidades que aprofundam o viés capitalista neoliberal, como salienta Pronko (2014, p. 89),

A imposição de condicionalidades econômicas aos endividados países em desenvolvimento teria tido a capacidade de moldar, quase que unilateralmente, novos arranjos institucionais no interior de cada Estado nacional, no sentido de diminuir o papel do Estado e favorecer as instituições de livre mercado.

Para o mercado, a imposição dessas condicionalidades é excelente, uma vez que esse tipo de interferência regulamenta, praticamente, a educação como serviço e permite a sua transformação em uma mercadoria preciosa, almejada por empresários,

que nela percebem a possibilidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo (MAUÉS; BASTOS, 2016).

As condicionalidades ocorrem por meio de “orientações” que podem estipular mecanismos funcionais para a descentralização do poder público e a implementação de políticas focalizadas na Educação Básica, redirecionando desde a gestão educacional, a organização dos níveis de ensino e seus currículos, o financiamento e até formas de profissionalização (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014), ou seja, facilitando a intervenção dos interesses do capital, como aponta Dale (2004), ao dizer que estamos presenciando a concretização de uma agenda globalmente estruturada para a educação, subordinando-a a interesses e processos econômicos, políticos e culturais externos.

É importante frisar que, mesmo com uma “agenda globalmente estruturada”, o BM pode agir com diferentes orientações em cada país, de acordo com o nível de desenvolvimento local contatado pelo organismo multilateral. Nas palavras do banco,

Países com diferentes níveis de desenvolvimento educacional enfrentam diferentes desafios, fato que reforça a ideia de diferenciação dos países pelo nível de desenvolvimento quando da estipulação das prioridades de assistência e partilha de conhecimento. (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 7).

[...] As políticas são determinadas pela interação de muitos fatores: os interesses conflitantes de diferentes grupos; o poder que cada grupo possui para fazer avançar seus próprios interesses; os mecanismos formais e informais através dos quais os conflitos são resolvidos e as decisões políticas são tomadas; e as heranças históricas que afetam a cultura e a ideologia de uma sociedade. (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 51).

Nesse sentido, há um viés norteador que prega o Estado mínimo. Entretanto, apesar das orientações do BM, a implementação da sua agenda pode variar entre um país ou outro à medida em que se considera o interesse mercadológico e, depois, as reais necessidades de cada Estado para a Educação e demais áreas de atuação do banco.

É possível visualizar que a importância maior para o banco está nos resultados. Dessa forma, compara-se os caminhos possíveis e opta-se pelo de menor custo de implementação dos projetos educacionais na educação pública. Nas palavras do BM

Una vez que se han fijado las prioridades y se han establecido los arreglos financieros, es necesario prestar cuidadosa atención a los costos de las inversiones en educación y tratar de reducir los costos unitarios mejorando la eficiencia. Para

*ello se necesitan análisis de la eficacia en función de los costos en que se comparen distintos modos de lograr el mismo resultado*¹¹ (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 106).

Tendo como base a ideia do BM sobre resultados eficientes com o mínimo gasto possível, Mota Júnior e Maués (2014), evidenciam que o BM apregoa que o sistema educacional deve exercer três papéis principais: (1) desenvolver na população "habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico", (2) a contribuição "para a redução da pobreza e desigualdade", buscando oportunizar educação para todos e, o mais importante: (3) o sistema deve estar voltado para o papel de "transformar gastos na educação em resultados educacionais". À vista disso, o alívio da pobreza e desenvolvimento econômico dos países é a principal justificativa do Banco Mundial para a sua interferência na Educação, o que é plausível, num primeiro momento.

O BM destaca a importância da educação no desenvolvimento da sociedade propondo políticas, principalmente para países da periferia do capitalismo, a fim de melhorar a concorrência no mercado global. Para o BM (2011a, p. 12), "*the Education improves the quality of people's lives in ways that transcend benefits to the individual and the family by contributing to economic prosperity and reducing poverty and deprivation*¹²".

Tal discurso, entretanto, faz parte de uma ideologia capitalista que pretende vincular a função social da escola ao sistema produtivo, com o intuito de fazer com que os trabalhadores se apropriem do conhecimento e da ciência necessária ao capital (DECKER, 2015), em detrimento de uma educação que os emancipe enquanto humanos. Para o BM, "uma base ampla de acesso à educação não apenas desenvolve as habilidades da força de trabalho; isto também cria subsídios para uma sociedade mais igualitária." (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 35).

As transformações no mundo do trabalho decorrentes do capitalismo avançado podem trazer aos países, adeptos desse sistema, uma nova forma para se tornar mais produtivo. A flexibilização da produção exige multifuncionalidade e polivalência dos

¹¹ Uma vez que as prioridades tenham sido definidas e os arranjos financeiros estabelecidos, é necessário prestar muita atenção aos custos dos investimentos em educação e tentar reduzir os custos unitários melhorando a eficiência. Isso requer análises de custo-efetividade comparando diferentes maneiras de alcançar o mesmo resultado (tradução nossa).

¹² A educação melhora a qualidade da vida das pessoas em formas que transcendem os benefícios para o indivíduo e para a família, incluindo os benefícios de prosperidade econômica e menos pobreza e privação (tradução nossa).

trabalhadores, reforçando a ideia de que a educação é primordial para fazer o sistema capitalista funcionar:

No novo ângulo político os eixos norteadores das políticas educacionais dos países em desenvolvimento passam pela providência de educação Básica mínima, definição da necessidade crítica da mão de obra, eficiência e equidade, proposta de educação funcional de baixo custo para capacitar a população pobre, garantindo a sua participação no processo de desenvolvimento. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 500).

Para Bellix (2013, p. 38), “dentro do processo produtivo e dos reajustes da época, a educação se torna o principal capital humano, na medida em que produz a capacidade de trabalho”, colocando-se, nesse sentido, como variável imprescindível ao crescimento da produtividade, contribuindo para o setor econômico. Segundo Frigotto (2010, p.51),

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Neste sentido, a visão capitalista do BM acredita que as pessoas com uma formação escolar têm maiores possibilidades de emprego, melhores salários e filhos mais saudáveis, ou seja, benefícios econômicos e sociais que à população dos países periféricos do capitalismo conquistariam, ao se investir na educação, de acordo com as recomendações do banco. Tais vantagens podem justificar os esforços dos governos nacionais na empreitada das propostas do BM, conforme as palavras da entidade:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação. (BANCO MUNDIAL, 1992 *apud* TORRES, 2009, p. 2).

É perceptível que, para o BM, o “capital humano” proveniente da educação torna-se mão-de-obra. A educação, então, serviria para o alívio da pobreza, da superação do estado miserável, no contexto econômico, entretanto, ainda distante do patamar de igualdade social e cultural. Conforme Shiroma e Cunha (2015 *apud* DECKER, 2015, p. 89),

É evidente que a intenção inspiradora da “noção de classe mundial” não é a de igualar a educação no globo, mas a de estabelecer estândares e produzir indicadores que possibilitem enquadramentos, comparações, competições, ranqueamentos e construção de justificativas para as defasagens entre os países desenvolvidos numa atualização da Teoria do Capital Humano.

Sendo assim, o processo de escolarização, dentro dessa lógica capitalista e produtivista, proporcionaria a disputa meritocrática no mercado, vivida pelos trabalhadores na disputa pelos postos de trabalho. Essa concorrência exacerbada barateia a venda da mão-de-obra e favorece os empregadores. Além disso, com a oferta generosa de força de trabalho, os “mais qualificados” são selecionados, contratados e, tecnicamente, produzem mais e otimizam a obtenção de lucros de seus patrões, ampliando a desigualdade entre classe trabalhadora e elite.

Segundo Frigotto (2010) juntamente com esse pensamento, há também, um sentido mais técnico ligado à ação pedagógica. Na ótica neoliberal, a prática educativa deve ser reduzida a questões técnicas que ajustam requisitos educacionais a exigências do mercado de trabalho. Coraggio (1996) corrobora com essa ideia apontando que ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas impostas pelo mercado, respondendo rápida e eficientemente às suas demandas. Dessa forma, uma educação instrumentalizada na técnica, seria ideal para este fim.

Contrapondo a ideologia neoliberal, a ideia de uma educação emancipadora considera a ampliação dos espaços de diálogo relacionados às contradições enfrentadas pela classe trabalhadora no sistema capitalista, para que se supere a desigualdade existente na sociedade. Nessa lógica, é importante que os sujeitos da classe trabalhadora tenham em mente que necessitam estudar para que, posteriormente, possam competir, com êxito, no mercado de trabalho, contudo, de uma forma mais consciente, entendendo todos os meandros que a sociedade capitalista possui.

O capital e os organismos multilaterais, que se beneficiam da consolidação do capitalismo neoliberal, sabem da importância da Educação para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, dos lucros. Logo, compreende que uma das possibilidades para se viabilizar essa “educação” interessante ao mercado financeiro é intervir, não somente na Educação Básica, mas também na Educação Superior, na qual há, inclusive, cursos de formação docente, que formam a mão-de-obra que depois retornará às escolas e ensinará à classe trabalhadora o que ela deve compreender para o ingresso no mundo do trabalho. Por esse motivo, o capital disputa também esse espaço.

Nesse sentido, de acordo com Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), é inerente dizer que as políticas do BM direcionadas para a Educação Básica provoquem, também, ações que impactam as políticas de formação de professores. O interesse na educação extrapola as questões econômicas. De certa forma, é também um mecanismo de controle e garantia da manutenção do poder do capital. Para Leher (1999, p. 19-20).

ao considerar apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital, o pensamento crítico não rompe os marcos do economicismo, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas conseqüências desmobilizadoras.

Essa dimensão estritamente instrumental aprofunda cada vez mais o viés neoliberal, no qual as escolas e as universidades estão inseridas. Elas se tornam reprodutoras dos saberes julgados importantes pela classe dominante e o mercado, ao passo que tais conhecimentos são abordados pelos docentes de forma técnica ou descontextualizada, desconectados com a realidade dos estudantes.

Como posto anteriormente, o BM julga ser mais importante os investimentos no ensino fundamental, em detrimento ao Ensino Superior, uma vez que é este o nível de ensino que a maior parte da população cursará e, teoricamente, o dinheiro destinado seria mais bem aproveitado pela população, conforme aponta Coraggio (2009, p. 100),

O Banco sabe que, devido ao princípio geral de que os recursos são escassos, todo país deve ‘realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica’ e utilizar sua capacidade limitada de subsídio exclusivamente àqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação. O Banco sabe que isto satisfaz, também, o objetivo de reduzir a pobreza, porque os pobres mal podem frequentar o ensino de primeiro grau, e nele se concentrarão os recursos, e porque o

Banco sabe que o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho que aumenta com a educação.

Leher (1999), vai além e evidencia que a postura “antiuniversitária” emerge historicamente das políticas do BM. Se por um lado, para o capital, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional (técnica), por outro, reprime a propagação das ideias marxistas presentes entre os intelectuais que atuam nas universidades públicas (LEHER, 1999).

Mesmo com uma menor preferência do BM pela educação superior, o organismo multilateral também propõe políticas para a Formação docente, uma vez que elas incidirão nos resultados esperados do ensino fundamental, e disputa espaço com outras ideologias que contradizem a sua tendência ao mercado. Segundo o BM (2010, p. 60), “[...] os programas de educação universitários têm abordagens ideológicas, incluindo a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira está enraizada na pobreza e no baixo desenvolvimento dos alunos.”

Torres (2009) explica que, dentre os fatores determinantes de um processo efetivo de aprendizagem, segundo o BM, estão o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação dos professores em serviço, o que sinaliza o menosprezo por uma formação inicial sólida do docente que oportunizaria um olhar crítico e consciente perante a sociedade e a importância da realização de seu trabalho. É relevante evidenciar que o BM critica a formação inicial e continuada de forma tradicional, com aprofundamento teórico, na esfera acadêmica, atrelando-a a baixos desempenhos escolares dos alunos, como pode-se perceber em seu discurso:

A formação em serviço, altamente teórica, oferecida por muitas universidades brasileiras contrasta dramaticamente com as novas tendências em desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE. Lá, a formação é cada vez mais focada na transmissão do concreto, em estratégias e técnicas práticas destiladas a partir da observação de professores altamente eficazes em ação. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 60)

O BM defende a ideia de que “*Teacher training is a life-long process that takes many forms. Its aim is to help improve classroom practices*¹³” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 51). Dessa forma, o BM não nega a necessidade de formação contínua do professorado, porém, o mantém na condição de aprendiz durante toda carreira,

¹³ A formação de professores é um processo ao longo da vida que assume muitas formas. O seu objetivo é ajudar a melhorar as práticas de sala de aula (tradução nossa).

enfatizando a importância da prática, reduzindo o docente a um mero executor de tarefas.

A recomendação de uma formação continuada mais voltada à prática enfatiza as técnicas para o ensino na perspectiva do treinamento docente: *“Worldwide, professional development of teachers is increasingly seen as a career-long process, with continuous feedback loops between theory, practice, and research”*¹⁴ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 49), e, ao utilizar o verbo recrutar, destacado a seguir, é possível perceber um certo menosprezo pela formação inicial, à medida em que sua narrativa expõe que “[...] a questão mais quente em política e pesquisa educacional é como **recrutar** ótimos professores e aumentar o desempenho dos que já estão em serviço.” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 54, grifo nosso).

Na visão do BM,

Um sistema apto a recrutar e reter professores altamente qualificados é aquele que fornece claras expectativas em termos de conhecimento de conteúdo e das habilidades pedagógicas que eles precisam ter; provê guias específicos sobre como os professores devem se comportar e sobre o que devem fazer; deixa explícitas as competências específicas e as metas de aprendizagem que se espera que desenvolvam em seus alunos. (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 12).

Ao definir a qualificação docente ao “saber o conteúdo” e “saber ensinar” para cumprir “metas de aprendizagem, o banco despreza uma formação mais sólida em teoria, que propicia profissionais de educação com maior qualidade intelectual, criticidade e autonomia, características que, além de tornar o docente protagonista dos processos de ensino e aprendizagem, refletem na qualidade da formação que os estudantes receberão durante as aulas.

Pensar o professor em segundo plano, reduzido a mero executor de tarefas e cumpridor de prazos e metas, faz parte de uma visão empresarial de educação, na qual “[...] os recursos humanos são os maiores problemas de uma empresa, pois há as questões de aumento de salários [...] e greves. [...] Então, deve-se trabalhar para que a educação dependa o mínimo possível de recursos humanos.” (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 500). Logo, é mais valorizado o investimento em infraestrutura e tecnologia em detrimento ao professor que possua formação

¹⁴ Em todo o mundo, o desenvolvimento profissional dos professores é cada vez mais visto como um processo ao longo da carreira, com ciclos contínuos de feedback entre teoria, prática e pesquisa. (tradução nossa).

consistente, pois em uma escola bem equipada o trabalho docente demandaria menos do profissional, o que ajuda a justificar uma formação inicial mais aligeirada e rarefeita e, inclusive, um salário menor. Freitas (2003) confirma este raciocínio e assevera que os profissionais da docência vivenciam uma desprofissionalização do magistério, principalmente pelas políticas neoliberais adotadas na década de 1990.

Sobre esta desprofissionalização docente, Shiroma e Evangelista (2015, p. 324) contribui apontando que “[...] É justamente o conhecimento que permite romper o silêncio e fertilizar a reflexão crítica sobre o real que se tenta extirpar da formação docente para torná-la mais aligeirada e rarefeita, mais funcional ao capital”. Reafirmando essa ideia, Santos (2000, p. 174) indica que a redução da formação inicial e o investimento na formação continuada são compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental de educação.

Corroboram com este pensamento as autoras Evangelista e Triches (2008) ao escreverem que as políticas de formação docente implantadas, principalmente, a partir da última década do século XX recomendam uma ampliação nas funções dos professores e uma restrição ao aporte teórico de sua formação. Fato completamente controverso, pois, além do professor assumir responsabilidades que extrapolam o ensino, lhe é negada uma formação consistente.

Para Maués (2011, p. 84),

A preocupação com o papel das escolas, com o conteúdo por elas transmitido, ganha centralidade na medida em que há um interesse de que a educação possa responder às exigências do mercado mundial. Nesse contexto a figura do professor é destacada e a formação desse profissional passa a ser motivo de preocupação de organismos internacionais que veem nesse sujeito um elemento-chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade.

Dessa forma, assim como existe a ideia de uma formação mais técnica, voltada à resolução de problemas, como é o caso da pedagogia do “aprender a aprender”, em que o trabalhador é preparado para se adaptar às demandas do mercado, o professor com a formação inicial aligeirada será conduzido pelas tendências e necessidades – principalmente econômicas – da sociedade. Saviani (2007a, p. 161) explica esse processo superficial de educação, ao dizer que para o mercado “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o

conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação desta habilidade com o conjunto do processo produtivo”.

Com as interferências do mercado e organismos que o apoiam, ao longo do tempo, reformas são realizadas, modificando gradativamente a estrutura dos cursos superiores, sobretudo, as graduações nas áreas de Formação de Professores. Nessa perspectiva, segundo Gatti (2017), há problemas recorrentes na qualidade da formação docente ofertada: há redução curricular e de horas de formação¹⁵; currículos com pouca vocação para formar profissionais docentes; expansão geométrica das licenciaturas no formato à distância em condições pouco qualificadas. Também é possível apontar, de acordo com a mesma autora, que as especializações não oferecem formações aprofundadas em didática, metodologias e práticas de ensino.

Mesmo na perspectiva mais técnica, apontada por Gatti (2017), que prioriza as práticas e metodologias de ensino, existem problemas. Em uma outra pesquisa, a autora afirma que, no contexto brasileiro, muitas instituições priorizam, na formação das licenciaturas, o ensino dos conteúdos específicos das áreas em detrimento do preparo profissional para o exercício da docência (GATTI, 2013), dessa maneira, formam-se especialistas de área e não professores, uma vez que a formação em ensino não se consolida totalmente, aproximando-se do processo de adestramento supracitado por Saviani (2007a), neste texto.

Uma educação de qualidade demanda investimento da formação docente ao estudante; entretanto, investir é uma condição antagonista ao processo neoliberal, principalmente nos países periféricos do capitalismo, pois o mercado almeja um processo educacional que vise a preparação de força de trabalho em detrimento de um cidadão emancipado, crítico e consciente socialmente e em suas tomadas de decisão.

Frigotto e Ciavatta (2016), apontam que a escola que temos é fruto da construção histórica delineada a partir de um projeto burguês que enxerga a formação de estudantes e professores, o trabalho docente e a função social da escola como parte importante no processo de produção das novas competências técnicas, atitudinais demandadas pelo mercado, mantendo as consciências da classe

¹⁵ Essas medidas precarizam a formação docente inicial, uma vez que não há tempo hábil para apresentar e aprofundar os conhecimentos necessários a uma base sólida do professor.

trabalhadora domesticadas, para que vejam superficialmente suas próprias condições sociais e econômicas, mas não o “labirinto do capital”.

Nesse pensamento, é preciso superar essas questões se o objetivo é o desenvolvimento da democracia e a efetivação da cidadania na sociedade. É primordial a uma nação democrática formar professores, que contribuam com uma escola, que possibilitem aos jovens a participação social, respaldados por valores como tolerância, equidade e justiça. Essa formação, entretanto, demandaria maior tempo de estudo, maior investimento em estudantes e universidades, dentre outras questões.

Por outro lado, uma formação inicial débil, mais rápida e técnica poderia solucionar o problema financeiro, barateando os cursos de graduação, diminuindo a dificuldade e a necessidade de dedicação de alunos e professores e, posteriormente, justificando os salários mais baixos das carreiras. Este tipo de formação tem relação com o modelo pedagógico baseado em competências, e pode estar presente não apenas nos cursos de formação de professores, mas nas demais graduações, inclusive na Educação Básica.

Nas palavras do BM, competências

*[...] They represent an effort at describing in a measurable or at least observable way " what a good teacher should know and be able to do", i.e., the competencies required to implement the curriculum. A competency is a set of skills, values and behaviors which a teacher has acquired and can mobilize to confront a particular classroom situation.*¹⁶ (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 76).

O documento *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*¹⁷ (BANCO MUNDIAL, 2014) contempla os desafios considerados importantes, na visão do BM, para os programas de formação de professores na América Latina e no Caribe, tanto inicial quanto em serviço,

[...] garantir que os professores reconheçam a importância de atrair todos os alunos para o processo de aprendizagem; estar equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso; e chegar à escola todos os dias

¹⁶ Representam um esforço de descrever de uma forma mensurável ou pelo menos observável o que um bom professor deve conhecer e ser capaz de fazer, ou seja, as competências necessárias para implementar o currículo. A competência é um conjunto de habilidades, valores e comportamentos que um professor adquiriu e pode mobilizar para enfrentar uma situação de sala de aula particular (tradução nossa).

¹⁷ Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem na América Latina e Caribe (tradução nossa).

preparados para usar essas estratégias todos os minutos do tempo de aula e com eficácia (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 18).

O BM acredita que ensino por competências pode otimizar o trabalho docente com as “receitas” que os professores aprenderiam em seu processo de formação, seja inicial ou em serviço. De certa forma, a utilização dessa perspectiva de ensino aliada às escolas bem equipadas que exigem “o mínimo possível de recursos humanos” (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 500) pode, até mesmo, justificar que o docente tenha mais estudantes para atender, com a mesma remuneração.

No site do BM, o “*Systems Approach for Better Education Results*”¹⁸ (SABER – Teachers) busca analisar e documentar as políticas docentes nas escolas públicas em todo o mundo – em países periféricos e centrais do capitalismo. O quesito “eficácia do professor” é considerado o mais importante para predizer a aprendizagem dos alunos. O SABER – Teachers orienta os países para alinhar suas políticas docentes e tornar os professores cada vez mais eficazes, com o intuito de melhorar a aprendizagem para todas as crianças e jovens (BANCO MUNDIAL, 2013).

No SABER-Teachers¹⁹ são apresentadas oito metas de políticas para professores dos sistemas educacionais que buscam alto desempenho. Resumidamente, o documento sugere que todas as salas de aula tenham um professor motivado, apoiado e competente, capaz de avançar na aprendizagem de cada aluno. Para isso, deve-se definir expectativas claras para a docência; atrair os melhores para o ensino; preparar os professores com formação e experiência úteis; conciliar as habilidades docentes com as necessidades dos estudantes; conduzir os professores com princípios fortes; monitorar o ensino e a aprendizagem; apoiar os professores para melhoria da instrução; motivar os professores para o desempenho (BANCO MUNDIAL, 2013). Nesse sentido, esse documento reforça a sugestão da pedagogia das competências pelo BM.

No Brasil, a pedagogia das competências ganha força a partir do Parecer CNE/CP nº 09/2001, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse documento, a palavra competência aparece oitenta e seis vezes. Ela surge como determinante na formação de professores e se

¹⁸ Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados da Educação (tradução nossa).

¹⁹ Website do Banco Mundial: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&tb=1>. Acesso em: 12 abr. 2020.

apresenta como uma capacidade do professor para o ensino, como condição imprescindível ao novo momento: “competências necessárias para atuar no novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.” (BRASIL, 2002, p. 11). O mesmo documento também caracteriza o ato de ensino, ao dizer que “ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.” (BRASIL, 2002, p. 35).

O ensino por competências concerne à habilidade de raciocinar analiticamente, fazer perguntas inteligentes, apropriar-se de novas destrezas, desenvolvendo-as com alto nível de eficiência de comunicação interpessoal e capacidade de trabalhar em equipe, incluindo o conhecimento em língua estrangeira (BANCO MUNDIAL, 2010). Provavelmente, o ensino por competências ocorre devido às novas formas de produção exigirem do trabalhador, além do conhecimento técnico, os conhecimentos atingidos com a prática, muitas vezes subjetivos nos processos de ensino, mas que ajudam e incentivam o trabalhador a ter maior flexibilidade e, nas palavras de Deluiz (2001, p. 3) “[...] resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho”. Essas características, agora exigidas pelo mercado, são responsabilidade, boa comunicação, autonomia, polivalência, entre outras.”

Kuenzer (2002, p.1), considera a pedagogia das competências como um tipo de concepção que “[...] assume um significado de um saber-fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer”, por conseguinte, aproximando-se de uma forma tácita de conhecimento, sendo que, o que faz diferença no indivíduo, são as características que não são passíveis de ensinar, explicar ou sistematizar. Segundo a mesma autora, “não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.” (KUENZER, 2002, p.1).

Nesse raciocínio, é plausível entender o porquê uma formação inicial sólida é ineficiente na visão dos organismos multilaterais como o BM, posto que as características do trabalhador demandadas pelo mercado estão além do que se pode acumular em conhecimentos científicos aprofundados na academia. De um outro ponto de vista, o trabalhador com uma formação mais superficial pode participar de formações continuadas específicas, que os poderão “moldar” de acordo com as necessidades dos empregadores.

O mesmo ocorre na formação de professores. De acordo com Coraggio (2009, p. 101), “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.” Mantém os profissionais da docência em constante formação é interessante ao mercado neoliberal. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, não se condena a formação continuada, mas sim, quando ela é realizada de modo superficial, ou em função a uma débil formação inicial de professores.

Para o Banco Mundial (2011b), é importante responsabilizar mais as escolas e os professores pelos resultados, de maneira especial pelos resultados da aprendizagem, sendo isso um desafio central para os formuladores de políticas educacionais em todos os países. Essa “responsabilidade”, por sua vez, pode justificar o atrelamento das políticas de remuneração e progressão nas carreiras docentes de forma meritocrática, por exemplo, oferecendo bônus financeiro por produtividade.

Delors (2012), acena para as proposições do BM – ratificando o comentário de Coraggio (2009) – ao propor a formação continuada de docentes pela educação à distância, já que é uma forma econômica de manter o professor em formação em serviço, afirmando também que “[...] pode ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos [...]” (DELORS, 2012, p. 160).

É preciso esclarecer que esta dissertação não tem como foco a análise da EaD. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) possibilitou a abertura de cursos EaD, que começaram a se estruturar de fato a partir de 2000, conduzido pelas instituições públicas. A partir de 2002, a iniciativa privada recebeu permissão para ofertar cursos EaD, o que, para Giolo (2008), rapidamente, desvirtuou o que havia sido imaginado pela legislação e praticado pelas instituições públicas: ser uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial. A EaD tornou-se mais um campo lucrativo de disputa, dentro do mercado financeiro. Nas palavras de Giolo (2008, p. 1212)

O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor. Entretanto, nada fez de concreto [...] para proteger a formação presencial dos professores.

No campo da Formação de Professores, é possível perceber a contribuição da EaD, principalmente, ao proporcionar formação continuada aos docentes já em

exercício – o caso dos professores leigos, na maioria das vezes, trabalhadores em locais de difícil acesso, ou que não são atendidos por universidades. Apesar do êxito inicial da modalidade EaD, com a expansão comercial, promovida pelas universidades privadas, “os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem.” (GIOLO, 2008, p. 1224-1225). Deste modo, é preciso enfatizar que tal formação sem a devida instrução científica pode se tornar uma simples certificação em nível superior.

Assim, verifica-se uma espécie de reestruturação da formação de professores a partir da perspectiva capitalista, inserindo-a em uma realidade econômica neoliberal que visa o lucro das instituições de Ensino Superior particulares, contrapondo a ideia de democratização do conhecimento científico, promovido pelas instituições públicas. Dessa maneira, é na perspectiva da expansão mercadológica – que se verificam casos que deixam de primar pela qualidade do ensino EaD em prol do lucro exacerbado – que se adota no texto uma posição crítica em relação a esta modalidade de ensino, principalmente para os cursos de formação de professores.

A EaD e seus processos tecnológicos podem servir para baratear as formações inicial e continuada dos professores, e isso é benéfico ao utilizá-la com responsabilidade e qualidade. Porém, quando a sua importância real está atribuída somente à prática sem embasamento teórico, ela pode, ao invés de democratizar os processos educacionais – a partir de uma ótica capitalista neoliberal –, alienar e propagar a cartilha do mercado.

Vale ressaltar também que, principalmente no caso de instituições privadas não comprometidas com a qualidade do serviço prestado nessa modalidade de educação, o foco se volta totalmente ao estudante que, teoricamente, deve se esforçar e organizar seu tempo para o aprendizado, como se a responsabilidade de uma boa formação fosse “descolada” da instituição de Ensino Superior (IES) e passasse a ser medida pela dedicação ou não do cursista.

Contudo, é possível perceber que, por meio da utilização de instrumentos de pesquisa padronizados, existe, por parte do BM, a pretensão de conhecer as práticas dos professores para propor, interferir e controlá-las. Essas pesquisas ocorrem para legitimar o discurso de desqualificação docente, justificando a implementação de suas propostas de reformas, que visam adotar estratégias invasivas e descontextualizadas que, quase sempre, desconsideram os conhecimentos científicos produzidos pela

pesquisa em Educação, optando pelo treinamento de técnicas padrão de ensino e um currículo voltado às demandas da sociedade capitalista.

Para o BM (1996), p. 107, *“la técnica más eficaz és aquella que produce el resultado deseado a un costo mínimo o que logra el mayor aumento del rendimiento escolar a un costo determinado*²⁰. Nesse pensamento, faz sentido a superficialidade (ou esvaziamento) dos conhecimentos e discussões acadêmicos, na formação de professores, refletindo na atuação docente, tornando-a técnica, desconsiderando os contextos sociais e, conseqüentemente, despreocupando-se com a emancipação humana e da classe trabalhadora.

Para Libâneo (2015a, p. 32)

[...] o professor vem se transformando num executor de tarefas sobre as quais não decide; tem seu trabalho desqualificado porque seus conhecimentos e habilidades profissionais se perdem à medida em que é transformado num “operador” de regras externas; é retirado dele o controle sobre seu próprio trabalho, fica submetido ao controle e às decisões do sistema; ao mesmo tempo em que seu trabalho é intensificado, perde sua autonomia profissional.

Assim, o discurso da importância dos professores para a qualidade da Educação acaba sendo cerceado pelo próprio BM, à medida em que reduz o docente à atuação de sala de aula, aplicador de técnicas voltadas à prática, muitas vezes com o saber teórico limitado, que passa a impressão de que qualquer pessoa pode desempenhar a função de professor.

²⁰ A técnica mais eficaz é aquela que produz o resultado desejado com o menor custo ou que atinge o maior aumento no desempenho escolar com um custo especificado (tradução nossa).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O campo de pesquisa acerca da Formação de Professores tem se consolidado e ganhado destaque em meio à comunidade científica. Nesse sentido, a primeira parte deste capítulo aborda esse crescimento da área de estudo, à medida que traz um panorama histórico e, na sequência, apresenta duas concepções teóricas pedagógicas distintas: a pedagogia do “aprender a aprender” e a Histórico-crítica.

Na segunda parte do capítulo, ao apresentar a discussão sobre as pedagogias “aprender a aprender” e Histórico-crítica, refletimos sobre a formação de professores segundo autores que se opõem à mercadorização da educação, dentro de uma perspectiva progressista, optando por um currículo reconstrucionista social, no qual estão presentes as ideias de transformação social e formação crítica do homem, apoiando-se no pressuposto filosófico do materialismo histórico-dialético (FRANCO *et al.*, 2020).

A ideia dessa discussão é apresentar uma perspectiva pedagógica voltada à “agenda pela justiça social” (DINIZ-PEREIRA, 2008) – no caso, a pedagogia histórico-crítica – e confrontá-la com uma linha pedagógica mais interessante ao mercado neoliberal – como é a pedagogia do “aprender a aprender” –, a fim de se subsidiar teoricamente as discussões que serão apresentadas acerca da realidade chilena, nos capítulos 4 e 5. É importante salientar que a pedagogia histórico-crítica é uma teoria brasileira, criada por Dermeval Saviani, e não é utilizada nas orientações educacionais chilenas. Nesse sentido, ao pautá-la nesta pesquisa, objetiva-se exemplificar uma perspectiva educacional que se encaixe na “agenda pela justiça social”.

3.1 O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O campo de estudos e pesquisas sobre a Formação de Professores ganhou evidência como um campo de conhecimento dentro da Educação nas últimas décadas, “descolando-se” da área da Didática. Entretanto, até o ano de 1973, não havia o reconhecimento do campo da Formação de Professores como linha de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em educação (DINIZ-PEREIRA, 2013). Era necessária uma delimitação mais específica aos estudos relativos ao tema, uma vez que a linha de pesquisa sobre Formação de Professores

vai muito além da questão técnica e metodológica da área da Didática, porém, isso ainda demorou a acontecer.

De acordo com Candau (1982), até meados da década de 1970, os estudos relacionados ao processo de formação de docentes privilegiavam apenas a dimensão técnica, sobretudo sob influência da área comportamental da psicologia e da tecnologia educacional. Nesse sentido, o docente era visto como um mero componente do processo educativo cuja função era organizar os objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, entre outros aspectos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem, para garantir resultados mais eficazes e eficientes.

À vista disso, a grande preocupação até aquele momento, referente ao campo da Formação de Professores, era a instrumentalização técnica e, a maioria das pesquisas publicadas até 1981, corroborava com a preocupação com os “métodos de treinamento de professores” (DINIZ-PEREIRA, 2013), como destacam Derisso e Duarte (2017, p. 1178), na educação brasileira “no contexto brasileiro da Ditadura Militar (1964-1985) ganha corpo na educação a pedagogia tecnicista vinculada ao objetivo de formação de capital humano, originária dos Estados Unidos [...]”.

Entretanto, após a segunda metade da década de 1970, ocorreu a articulação de um movimento de rejeição às características “técnicas” e “funcionalistas”, predominantes até então. Candau (1982) aponta que a educação começa a ser vista como uma prática social articulada ao sistema político e econômico corrente, influenciada por estudos de cunho filosófico e sociológico, de viés marxista. Nessa nova concepção, a “neutralidade” da prática docente cede espaço a uma prática educativa transformadora, na qual o caráter político da prática pedagógica não é negado. Nesse ângulo, deve haver também o compromisso dos professores com a classe trabalhadora, considerada camada mais vulnerável da sociedade capitalista, por depender de garantias e direitos que lhe devem ser assegurados pelo Estado.

Martins (2010) contribui nessa análise salientando que, entre os legados do século XX para a formação de professores, destacam-se a formação de profissional e a atividade produtiva. A autora esclarece que a formação, em especial de professores, deve ser entendida como “[...] uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.” (MARTINS, 2010, p.14).

Tal perspectiva, considerada “ideológica” demais, perdeu espaço quando pesquisadores estrangeiros – considerados importantes para o campo da Formação

de Professores – passaram a supervalorizar o papel dos educadores especificamente na esfera escolar (DINIZ-PEREIRA, 2013). Dessa forma, como alternativa para substituir as características “técnicas” e “funcionalistas”, criticadas com maior veemência a partir da década de 1970, aponta-se uma perspectiva que prioriza a formação do “professor-pesquisador”, na perspectiva da formação do profissional reflexivo, ou seja, que pensa em sua ação (DINIZ-PEREIRA, 2013). Nessa ótica, o professor não é um mero técnico repetidor de conteúdos, porém, deixa em segundo plano o contexto social-político-econômico e foca nas estratégias de ensino e diretamente nos estudantes.

Segundo (MARTINS, 2010) a ideia de universalização do ensino nunca esteve em pauta no Brasil até a década de 1930, quando, na perspectiva de “modernização” do país, percebeu-se que, instruir (alfabetizar) o maior número de indivíduos seria interessante à produção e ao consumo, ou seja, a Educação com uma lógica produtiva, focalizando os ideais do mercado. Nesse sentido, a pedagogia nova aparece no campo educacional já como alternativa para substituição da pedagogia tradicional. Ao citar Saviani, a autora demonstra como se desenhou a formação de professores no Brasil.

Tais décadas foram profundamente marcadas pelo debate das ideias liberais que, em seu bojo, advogava a universalização da educação escolar sob ação do Estado e a apologia do seu papel na superação da ignorância dos indivíduos com vista à sua conversão em cidadãos esclarecidos. Foi também, o contexto social dos primeiros sinais de declínio da versão tradicional da pedagogia liberal em direção à sua expressão moderna. Encontrava-se em curso a preparação político-pedagógica das condições para a implementação da pedagogia nova. (MARTINS, 2010, p. 16-17)

Mesmo com toda essa discussão acontecendo, a independência da Formação de Professores como campo de conhecimento e pesquisa só veio mais tarde, como explicita Garcia (2009), ao dizer que até os anos 1990, as pesquisas científicas do campo da Formação de Professores ainda permaneciam inseridas no campo da Didática. A partir desse momento ocorreu a “emancipação” do novo campo com a sua própria identidade.

Para Diniz-Pereira (2013, p. 128), a pesquisa acerca da Formação de Professores é “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por conta disso, dinâmico, movediço e inconstante”. Dessa maneira, há que se delimitar componentes para se estabelecer como campo de pesquisa, a fim de se banir o caráter técnico-instrumental observado no passado. Para

delimitar um campo de pesquisa na Educação, como o da Formação de Professores, segundo Garcia (2009) são necessários cinco indicadores, quais sejam:

Quadro 6 – Indicadores para delimitar um campo de pesquisa na área de Educação.

INDICADORES NECESSÁRIOS
1. A existência de objeto um próprio de estudo
2. A utilização de metodologia específica
3. Um código de comunicação próprio definido por uma comunidade de cientistas
4. Integração dos participantes no desenvolvimento de pesquisas
5. Reconhecimento da área como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Fonte: Garcia (2009).

Já na primeira década do século XXI, a identidade e a profissionalização dos docentes aparecem como os objetos mais relevantes do novo campo. Garcia (2009) caracteriza como objeto da Formação de Professores toda formação inicial ou continuada, que permitam aos docentes ampliar, desenvolver ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, metodologias para desempenhar sua prática docente, refletindo na qualidade da educação que os estudantes irão receber nas salas de aula.

Corroborando com Garcia (2009), André (2010) aponta que a constituição da identidade profissional e o que envolve esse processo deve ser também componente das propostas curriculares dos cursos de graduação e especialização, atividades e demais experiências de desenvolvimento profissional para os docentes. A autora frisa ainda que a ação docente também deve ser considerada uma espécie de aprendizado profissional ao longo da atuação do profissional de educação. Isso quer dizer que as ações intencionais e planejadas dos professores devem possibilitar mudanças positivas em prol de uma prática bem-sucedida na sala de aula.

A identidade e a profissionalização docente possibilitaram a discussão de temas importantes como a relação do professor com as práticas culturais, carreira docente, organização profissional e sindical e, até mesmo, a discussão das questões de gênero, sexualidade, identidade nacional, étnico-racial, entre outras (DINIZ-PEREIRA, 2013), que, de certa forma, buscaram humanizar e democratizar esses processos, valorizando a figura do professor e as discussões de demandas importantes na sociedade como um todo.

O emprego de metodologias próprias também concerne à delimitação de um campo de estudos. André (2010) verifica que as investigações científicas do campo da Formação de Professores baseiam-se em coleta de depoimentos escritos e orais

e histórias de vida, pesquisas colaborativas e de pesquisas-ação. A pesquisadora também constata uma outra característica na pesquisa do campo da Formação de Professores: a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados, verificada a complexidade da área, expresso no excerto a seguir:

[...] outro aspecto positivo nas pesquisas recentes é a combinação de duas ou mais técnicas de coleta. Pesquisadores parecem se dar conta de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos. Surgem novas formas de coleta de dados como os grupos de discussão, o grupo focal, o registro escrito, o relato autobiográfico, a videografia [...] (ANDRÉ, 2011, p. 32).

A respeito do item “criação de uma comunidade de cientistas” – empenhada na elaboração de um código próprio de comunicação – André (2011, p. 27) destaca o exemplo brasileiro da “criação do Grupo de Trabalho Formação de Professores, que integra a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, uma das agremiações científicas mais respeitadas da área”, e, finalizando os outros dois critérios que delimitam um campo de pesquisa, segundo Garcia (2009), André (2011), evidencia a iniciativa de universidades públicas, principalmente, buscando a incorporação ativa de professores de todos os níveis de ensino nos programas de pesquisa²¹; e salienta

a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo. Esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira (ANDRÉ, 2011, p. 27).

Demonstrada a consolidação do campo de pesquisa acerca da Formação de Professores e o aumento da produção científica na área, principalmente a partir dos anos 1990, é preciso apontar também que há uma tendência mundial de investigações em torno da área, em boa parte, procedentes de organismos multilaterais internacionais (LIBÂNEO, 2015b) como a OCDE, UNESCO entre outros, e, como já mencionado anteriormente neste trabalho, o Banco Mundial. Diniz-Pereira e Zeichner (2018) também afirmam essa tendência de globalização da Educação, sobretudo no campo da Formação de Professores, a medida em que a formulação das políticas

²¹ Uma vez que os professores são considerados protagonistas do processo educacional, eles devem participar de todas as fases das pesquisas, do planejamento à divulgação dos resultados (ANDRÉ, 2011).

educacionais e suas reformas são influenciadas pelos organismos multilaterais nos países, a fim de afirmar e expandir o viés capitalista neoliberal.

No contexto da globalização e de afirmação do pensamento neoliberal reafirma-se, o sentido pragmático da educação escolar por meio de orientações pedagógicas ancoradas no lema “aprender a aprender”, na mesma perspectiva da filosofia escolanovista. (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 1178).

Os organismos multilaterais, ao perceberem o importante espaço a disputar, tencionam o campo da Formação de Professores, principalmente, pela publicação de orientações aos países que, de certa forma, procuram acatá-las na perspectiva de uma boa política de relacionamento internacional e por questões financeiras, submetendo-se ao viés formador de mão-de-obra que deixa em segundo plano a individualidade, o social, a criticidade e a emancipação humana, especialmente da classe trabalhadora.

Diniz-Pereira e Zeichner (2018) apontam que as reformas neoliberais – decorrentes de orientações de organismos ligados ao mercado – contribuem para uma perspectiva de educação que enfatiza o desenvolvimento de habilidades individuais e empresariais. Os autores também evidenciam a tendência à padronização dos processos de ensino, bem como a valorização das disciplinas de matemática, ciências e a alfabetização nos currículos escolares, em detrimento das demais disciplinas. Com os currículos praticamente prescritos e com avaliações externas que “devem medir” a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, essa tendência à globalização, evidenciada por Diniz-Pereira e Zeichner (2018), impacta no campo da Formação de professores que, de certa forma, precisa acompanhar para garantir que os Profissionais de Educação formados possam se “adequar” ao mercado de trabalho.

Zeichner (2013), ao escrever sobre a Formação de Professores nos Estados Unidos da América – considerado país central do capitalismo neoliberal – afirma que as perspectivas políticas lá implementadas, “respingam” nos países periféricos do capitalismo. Ele explicita a interferência da comunidade empresarial, que vê a formação docente como mercadoria e cria desigualdades por meio da lógica meritocrática dos “melhores” e “piores”. Isso causa uma espécie de desregulamentação no monitoramento dos programas de formação docente, o que ocasiona a flexibilização do rigor acadêmico para avaliar os cursos de formação de professores, que deixa de avaliar o percurso curricular como um todo e apenas aferir

resultados por meio de avaliações. Contudo, a formação crítica é atacada, sendo o foco políticas de responsabilização (punição e premiação) baseadas em testes padronizados, ou seja, o que vale, de fato, são os resultados.

Espinoza (2005) explica que há um grande interesse do empresariado adepto da filosofia neoliberal em fazer “negócios” no âmbito do ensino superior, e devido a isso, ocorrem ataques às universidades públicas, taxando-as como “ineficientes” e a privatização é o modo mais eficaz de coloca-as em “forma”, regulando-as pela disciplina do mercado. Nesse prisma, enquanto a educação superior pública não for uma bandeira defendida pela sociedade democraticamente organizada e consciente, e que transcenda os interesses de mercado – principalmente nos países periféricos do capitalismo, com limitações financeiras – ela será alvo das políticas neoliberais e do lucro das grandes corporações.

Ainda na ótica da Formação de Professores nos Estados Unidos, Zeichner (2013) relata, provavelmente seguindo à lógica de mercado, a diminuição do apoio financeiro do Estado às universidades públicas, que são tensionadas a se aproximar das orientações neoliberais, especialmente pela construção midiática acerca da formação universitária, na qual os professores teriam muita teoria e pouca prática. Segundo o autor, o que se percebe nos Estados Unidos é um processo de privatização da educação pública e desprofissionalização do trabalho docente, no qual, principalmente nas regiões mais pobres, tem o foco voltado ao tecnicismo, em que o professor não é mais o sujeito de suas decisões, as quais tornam-se padronizadas.

Os exemplos apresentados, segundo Zeichner (2013), são apenas algumas situações entre tantas, que podem ser observadas na periferia do capitalismo, orientadas por organismos multilaterais neoliberais que disputam a Educação dentro também dos Estados Unidos, por entendê-la como mercadoria. Entretanto, não é uma agenda unificada. Há, pelo menos, três perspectivas no campo da formação de Professores, em disputa nos Estados Unidos, que são também observáveis pelo mundo capitalista afora, conforme expõe Diniz-Pereira (2008):

Quadro 7 – Agendas para a Formação de professores nos Estados Unidos

AGENDAS
Agenda desregulamentadora
Agenda regulamentadora
Agenda pela " justiça social"

Fonte: Diniz-Pereira (2008).

Diniz-Pereira (2008) explica que, com exceção da Agenda pela "justiça social", as duas outras partem de um mesmo princípio, no qual as escolas públicas norte-americanas não estão produzindo resultados satisfatórios e, no geral, essa afirmação é um "consenso nacional" – segundo os defensores das agendas desregulamentadora e regulamentadora – e que são necessários professores excelentes para mudar essa situação. O que difere as agendas desregulamentadora e reguladora são os caminhos para formar esses "excelentes professores", enquanto agenda pela "justiça social" abraça a ideia em que a Educação e a Formação de Professores são “elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, porém, está consciente – e luta por isto – que outras transformações sociais são também importantes e imprescindíveis.” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 245).

Segundo Diniz-Pereira (2008), a agenda desregulamentadora tem como objetivo central a resolução da escassez numérica e da qualidade de professores nos Estados Unidos, porém, é a favor de simplificar e flexibilizar o ingresso no magistério. Nessa agenda, o local do trabalho é o melhor lugar para se aprender “boas práticas” de ensino, com o exemplo de outros professores, e o não “domínio do conteúdo específico” pelo docente é avaliado como o principal revés da sala de aula. Os defensores da agenda desregulamentadora alegam que a formação inicial não resulta substancialmente em qualidade na preparação dos professores, apregoando que não existe uma relação direta entre a formação pedagógica e o sucesso dos professores em sala de aula. Eles alegam ainda que os professores devem ser avaliados a partir da aprendizagem dos estudantes e seus salários baseados na performance no ambiente escolar.

No caso da agenda regulamentadora, Diniz-Pereira (2008) aponta que o objetivo principal é o de "profissionalizar" a preparação dos docentes nos Estados Unidos, a partir da centralização e padronização dos processos de certificação mediante testes de conclusão de curso, em que os professores devem comprovar saberes e habilidades específicas e pedagógicas. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário – para a agenda regulamentadora – se estabelecer o que os professores precisam saber e saber fazer.

Sobre a agenda pela justiça social, Diniz-Pereira (2008) relata que ela preconiza valores coletivistas, de solidariedade e de transformação da sociedade na Formação de Professores nos Estados Unidos. Os defensores desta agenda – docentes e formadores de docentes – acreditam na importância de ajudar futuros

professores a perceberem as consequências sociais e políticas das suas ações em seu contexto de trabalho, percebendo que suas escolhas do cotidiano estão atreladas a comportamentos de continuidade ou de mudança, transformação e resistência. Na perspectiva dessa agenda, a preparação para lidar com a diversidade cultural nos Estados Unidos, bem como a ampliação do número de professores advindos de "minorias" raciais e étnicas para lecionar nas escolas públicas estadunidenses.

Conforme exposto, as disputas estadunidenses evidenciadas nos últimos parágrafos, de certa forma, podem ser reconhecidas na periferia do capitalismo, sobretudo aquelas que se alinham mais ao mercado, tendo os organismos multilaterais como agenciadores nos países mais pobres. Essas tendências adentram aos territórios e se moldam de acordo com a legislação vigente, tencionando a proposição de reformas.

No Brasil, Gatti (2010, 2013, 2017) apresenta contribuições nessas análises, refletindo e mostrando como os cursos de formação de professores têm sofrido grandes crises ao longo dos anos. Segundo a autora (2013, 2017) o crescimento da educação privada e à distância têm mostrado grandes problemas, à medida em que muitas instituições privilegiam o lucro. Obviamente, como já exposto, a modalidade EaD tem possibilidades significativas na construção do conhecimento, porém, os dados informados pela autora mostram que as metodologias, o apoio pedagógico, as próprias plataformas de aprendizagens apresentam problemas que ocasionam uma formação deficitária. Dessa maneira, constata-se que o problema não é a EaD, mas como ela tem sido utilizada. Para Martins (2010, p.23)

O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o "pensamento reflexivo", a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Por fim, há muito o que se estudar no campo da formação de professores. Conforme visto, há objetos em maior evidência, que alguns temas se destacaram, como a identidade e a profissionalização docente. Entretanto, é importante compreender os tensionamentos e as disputas de poder presentes na área de estudos. A formação docente é dinâmica, conseqüentemente, contínua e deve ser considerada em um macro contexto.

Para André (2010) não é suficiente focar apenas nas representações, saberes e práticas do professor, mas articulá-los aos contextos em que se originaram, às conjunturas em que foram produzidos e quais as ações devem ser tomadas para alavancar a aprendizagem da docência. Ser professor é tomar consciência das modificações que ocorrem no mundo a todo tempo e a qual classe pertence, é compreender que as disputas por interesses distintos acontecem e, muitas vezes, não é pela emancipação da classe operária. Nas palavras de Garcia (2009, p. 8)

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Nessa perspectiva, o campo da Formação de Professores tem importância fundamental para o desenvolvimento completo das sociedades, tendo em vista que é na sala de aula que os professores mediarão o conhecimento sistematizado. Deste modo, é necessário chamar a atenção para a seriedade de se compreender o projeto de educação acentuado pelo neoliberalismo, uma vez que, a partir desta concepção, a educação passa a ser consumida, constituindo-se como mercado de competição e o mercado internacional, nas figuras dos organismos multilaterais e das grandes empresas, cada vez mais, disputará esse setor, atendendo aos seus próprios interesses.

3. 2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA X PEDAGOGIA DO “APRENDER A APRENDER”

Cada indivíduo começa a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações antecedentes, apropriando-se das riquezas deste mundo, participando de atividades sociais, desenvolvendo as aptidões especificamente humanas. Dessa forma, o pensamento e o saber formam-se à luz da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. É possível dizer que o indivíduo aprende a ser humano, todavia, é preciso adquirir o que foi alcançado ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade humana, pois o que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade (LEONTIEV; DUARTE, 1978).

A sociedade acumulou ao longo de sua trajetória, uma imensidão cultural que se torna cada vez mais complexa. O conhecimento é transposto para as gerações seguintes que o aperfeiçoam, ocasionando o desenvolvimento da humanidade. De acordo com Leontiev e Duarte (1978), a apropriação dos objetos e fenômenos pelo homem, produtos do desenvolvimento histórico, decorrem a partir do desenvolvimento cultural caracterizado pelo aprender. Nesse sentido, a educação formal é também responsável pela transposição sistematizada de todo conhecimento e cultura já acumulados pela humanidade.

A partir dessa reflexão, é possível perceber a grande importância de uma educação que contemple o reconhecimento dos processos históricos vividos pela humanidade até o presente momento, proporcionando o acesso à cultura e ao conhecimento, de modo que favoreçam a emancipação dos sujeitos, livrando-os de um processo alienante.

Nessa perspectiva de pensamento, onde a realidade é constantemente construída e reconstruída pela humanidade, opta-se nesta pesquisa pela defesa da Educação numa ótica curricular reconstrucionista social que, de acordo com Franco *et al.* (2020), visa à transformação e a formação crítica do sujeito, com um olhar crítico-dialético em relação ao contexto social e educacional, considerando os aspectos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e históricos, presentes na evolução do conhecimento humano, possibilitando que o homem possa fazer parte do meio cultural de acordo com o seu contexto de sociedade, com o trabalho voltado para o bem-estar social e não à fim exclusivamente de sobrevivência e consumo, como ocorre na sociedade capitalista.

O currículo reconstrucionista social traz o despertar da consciência crítica, conforme os sujeitos tomam consciência dos cenários social, cultural, político e econômico, tornando-se agentes únicos na construção de sua própria história. Nas palavras de Franco *et al.* (2020, p. 14)

Essa base teórica acredita que o homem obtém uma capacidade de conduzir e decidir o seu próprio destino e fazer suas escolhas no decorrer de sua vida. Logo, podemos perceber o quanto a discussão acerca do currículo escolar é complexa, e requer uma intencionalidade, para que de fato seja voltada para uma sociedade emancipadora, e que obtenha uma consciência crítica para uma transformação social.

Na segunda década do século XXI ainda é possível perceber uma educação controversa – em relação ao exposto nos parágrafos anteriores – que forma para

servir as demandas do poderio financeiro. Quando isso acontece, nega-se a cultura da humanidade às classes sociais menos abastadas, oferecendo-lhes conhecimentos limitados, para que possam sobreviver no mercado de trabalho, naturalizando a sua própria condição submissa, ou seja, um tipo de educação que mais aliena do que emancipa, que não mostra as outras possibilidades do que está posto pela lógica capitalista.

Saviani (2011c) relembra a famigerada frase de Adam Smith, que admite a importância da instrução intelectual para a classe trabalhadora, todavia, em “doses homeopáticas”. Ou seja, os trabalhadores só precisam saber o necessário para se inserirem no processo de produção da sociedade atual. Nesse prisma, os organismos multilaterais, como o BM, pregam o acesso à escola como necessidade primária para uma maior qualificação da classe trabalhadora. Entretanto, maiores competências provenientes da escolarização não querem dizer, necessariamente, uma formação crítica, emancipadora, cultural e consciente. Saviani destaca ainda que “na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital” (SAVIANI, 2011c, p. 85). Deste modo, no capitalismo, formar a classe trabalhadora é importante porque sugere o maior lucro da classe dominante.

Corroborando com as colocações de Saviani (2011c), Martins (2010, p. 18), assinala que

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados [...] “neoprodutivismo” e suas vertentes, [...] o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

Nessa ótica, o capital atrela a educação a uma espécie de ferramenta para a sua expansão e, conforme isso ocorre, percebe-se uma relação de controle e desarticulação da classe trabalhadora devido às metodologias escolares superficiais, fragmentadas e flexíveis, baseadas no imediatismo e nas demandas do mercado. Para Derisso e Duarte (2017, p. 1181),

A vinculação entre as pedagogias do aprender a aprender e pensamento burguês neoliberal não deve ser entendida no plano moral, mas objetivo, pois independente das finalidades políticas e ideológicas dos autores construtivista e pós-modernos, suas proposições reforçam no âmbito escolar a tendência à desvalorização do conhecimento e conseqüentemente de descaracterização da finalidade da instituição escolar perseguido pelo ideário burguês há mais de um século e acentuado com a emergência do neoliberalismo.

Essa necessidade de adaptar-se é proveniente das dinâmicas mudanças na sociedade capitalista e favorece esse tipo de pedagogia superficial em que a classe operária precisa aprender constantemente e, de preferência, não se apegar tanto ao que aprendeu porque, possivelmente, precisará novamente ressignificar “as aprendizagens” para atender ao mercado. A “tendência à desvalorização do conhecimento”, citada por Derisso e Duarte (2017), não é totalmente declarada à sociedade, mas fica evidente entre os estudiosos e profissionais de educação, à medida em que há a valorização da linguagem, matemática e tecnologia, em detrimento das áreas de conhecimento que contemplam a história, sociologia, filosofia e demais ciências produzidas pela humanidade ao longo de sua história.

Kuenzer (2005), segue a mesma linha de raciocínio quando escreve que a escola tem um papel importante, pois ela não pode preparar apenas para o mercado de trabalho, ela precisa superar esse processo, uma vez que, a exigência de mais qualificação, para o mercado, significa mais mão-de-obra. Em outro estudo, Kuenzer (2017), explicita a “flexibilização do ensino” colocada como um projeto, com o currículo fragmentado, desigual, desvalorizando o processo histórico e supervalorizando o imediatismo do presente, da espontaneidade e da própria individualidade.

Nessa perspectiva, ocorre a descaracterização da teoria e a valorização excessiva da prática e do conhecimento imediato, que contamina as políticas de formação de professores, de modo que o mercado financeiro, dentro da lógica capitalista neoliberal, aproveita seu poder econômico para incentivar os projetos que empobrecem a Educação da classe trabalhadora.

Ao conhecer o poder que o capital exerce perante a classe trabalhadora, principalmente nos países da periferia do capitalismo, faz-se necessária uma perspectiva educacional emancipadora, que contribua com a luta de classes, difundida e estimulada nas escolas e universidades, sobretudo no campo da formação de professores. A pedagogia histórico-crítica vai ao encontro de uma educação pública,

gratuita e de qualidade voltada especialmente à classe trabalhadora. De acordo com Saviani (2011c, p. 76) a expressão pedagogia histórico-crítica é

[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana

Na ideia de Saviani (2011c), a educação transformadora ocorre a partir da progressão histórica da humanidade, quando as novas gerações recebem como legado das anteriores os meios, os modos e as relações de produção, para que o processo de desenvolvimento da sociedade possa continuar acontecendo. Partindo dessa premissa, de acordo com o autor, “[...] os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente.” (SAVIANI, 2011c, p. 123). Dessa forma, é fundamental observar a seriedade da sistematização dos conhecimentos, alocados nos conteúdos escolares.

Nesse raciocínio, Martins (2016) descreve que a pedagogia histórico-crítica tem como símbolo fundante a educação escolar pública de qualidade, comprometida com a socialização de toda evolução e conquistas culturais da humanidade, visto que em uma sociedade de classes, a distribuição igualitária de todas as coisas tende a não ocorrer. Dessa maneira, ainda na visão da autora, ter a consciência das desigualdades sociais deve impulsionar fervorosamente a defesa da escola como instituição democrática responsável por socializar a todos, sobretudo aos cidadãos pertencentes à classe trabalhadora, todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade acerca dos saberes filosóficos, artísticos e científicos.

Consolidada nas bases do materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica deve explicitar a realidade existente além da consciência dos homens, fundamentada no conhecimento científico, extrapolando o senso comum, adquirido pelas relações sociais (MARTINS, 2016). O materialismo histórico-dialético deve enxergar nos sujeitos as expectativas de transformação da sociedade a partir de como ele pensa e realiza seu trabalho, modificando a natureza, levando em conta suas próprias necessidades. De acordo com Saviani (2011c, p.11)

[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia

o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação, conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Para Lukács (2004), o trabalho é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto. O desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas. O trabalho gera produtos sociais de ordem mais elevada. Ele requer conhecimentos prévios para a sua realização. Na pedagogia histórico-crítica, a teoria na formação do professor é valorizada, assim como a prática, visto que elas são tidas como indissociáveis.

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega (SAVIANI, 2007b, p.108).

Planejar mentalmente e colocar em prática as suas ações faz dos homens sujeitos históricos e sociais. Nesse sentido, quando o homem manifesta seus pensamentos de modo intencional, ele gera trabalho. A efetiva combinação consciente entre teoria e prática resulta na práxis, que por sua vez contribui com o surgimento do que Saviani (2011c) chama de trabalho “não-material”, que tem esse nome porque se refere ao conhecimento utilizado no “ato da produção”, em outros termos, produzir pensando. Nas palavras de Saviani (2011c, p.20)

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

É pelo conhecimento que as pessoas se humanizam, tomam consciência e têm a possibilidade de interferir em uma sociedade democrática. À vista disso, a Educação deve humanizar os sujeitos, possibilitando seu o contato com a cultura produzida historicamente pela sociedade. Na visão de Saviani e Duarte (2012), na perspectiva marxista – que embasa o materialismo histórico-dialético – a formação humana é

analisada no processo histórico da produção da vida, nas relações que se estabelecem no trabalho entre os homens e a natureza para que ocorra a produção da existência. Assim, para Saviani (2011c, p.13)

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No entendimento da pedagogia histórico-crítica, a educação envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, orientado por uma lógica sequencial dos conteúdos, atrelados às melhores metodologias de ensino, para que, por intermédio do trabalho educativo, os estudantes se apropriem dos conhecimentos propostos.

De acordo com Saviani (2011b, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Desse modo, a escola deve ter como sua principal função a transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, fruto das gerações anteriores, para que ocorra a apropriação deles pelos estudantes. O autor coloca ainda que o trabalho educativo necessita se desenvolver em uma velocidade adequada para se garantir que os conceitos a serem ensinados possam ser assimilados, de fato, pelos estudantes. Logo, “a continuidade é [...] uma característica própria da educação.” (SAVIANI, 2011c, p. 107).

Na contramão da pedagogia histórico crítica, as pedagogias do “aprender a aprender” pregam que mais importante do que ensinar e do que aprender seria levar o estudante a “aprender a aprender”. Nesse sentido, o aprender a aprender retrata o ajuste da educação à sociedade capitalista, na qual ocorre uma constante busca por conhecimentos (DUARTE, 2001).

Para Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender e o escolanovismo enaltecem tudo o que o indivíduo consegue aprender sozinho com base no conhecimento de outras pessoas, construindo o conhecimento sem a ajuda docente. Assim, a pedagogia do “aprender a aprender” se distancia da definição do trabalho educativo, uma vez que ele é definido como direto e intencional ao aluno (Saviani, 2011a). Nesse sentido, a pedagogia do “aprender a aprender” retira da escola a

responsabilidade de transmitir o conhecimento objetivo, transferindo aos estudantes a missão de o encontrar. Consequentemente, a figura do professor exerce em sala de aula apenas um papel de facilitador da aprendizagem do estudante, caracterizando um esvaziamento de conteúdos e do trabalho docente, causando impactos negativos ao processo do ensino-aprendizagem (HADDAD; PEREIRA, 2013).

À vista disso, o processo de formação de professores pode sofrer alterações, em uma sociedade capitalista, uma vez que a pedagogia do “aprender a aprender” modifica o trabalho do professor, que deixa de ser mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual, para ser organizador de atividades de resolução de problemas. Deste modo, os objetivos dessa pedagogia é a formação por habilidades e competências. Assim, dentro das propostas da pedagogia do “aprender a aprender”, na qual a prática cotidiana é supervalorizada, é possível observar que a atividade e o pensamento humano não seriam passíveis de superar a vida cotidiana, ou seja, o conhecimento científico perde o seu sentido.

De acordo com Derisso e Duarte (2017, p. 1183)

as pedagogias do aprender a aprender que fundamentam as orientações pedagógicas hegemônicas contribuem para a alienação do trabalho docente na medida em que exaltam o conhecimento cotidiano e objetivam a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Deste modo descaracterizam o trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, o papel social da própria escola.

Duarte (2010) e Martins (2010) também criticam severamente a formação e a prática docente relacionadas às pedagogias do “aprender a aprender”, muitas vezes articulada à nomenclatura do “professor reflexivo”. Um primeiro aspecto negativo destacado por Duarte (2010, p.34) é a “[...] ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade”. Ao contrário, as pedagogias baseadas em competências objetivam formar indivíduos para competitividade do mercado.

A América Latina, quase em sua totalidade, é composta por países capitalistas com muitas mudanças acontecendo o tempo todo, sobretudo por questões tecnológicas e de ajustes no mercado. Assim, para o capital, emerge a necessidade de adequações no modelo educacional, por meio de reformas sociais e educacionais que agradam o mercado financeiro, e as bases pedagógicas do “aprender a aprender” possibilitam a obtenção de habilidades requeridas nos postos de trabalho.

Duarte (2010) destaca ainda a negação da totalidade tendo como princípio o relativismo, que pode ser dividido em duas vertentes: relativismo epistemológico, no qual “o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2010, p. 35) – e relativismo cultural, em que “nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura.” (DUARTE, 2010, p. 36).

Esses relativismos levam a ausência da definição do que se deve ensinar na escola para as novas gerações. Os saberes tornam-se fluidos ou pouco fundamentados, mutantes, atrelados à visão de mercado. Nesse sentido, há a ideia de que os conhecimentos que devem ser ensinados devem ser empregados na resolução de problemas na vida cotidiana. Tendo essa perspectiva, esse esvaziamento da teoria, continua-se a reprodução das desigualdades sociais e os preconceitos que naturalizam essas desigualdades (DUARTE, 2010). A partir da naturalização das mazelas sociais, a luta de classes perde sentido e fica em segundo plano.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho pedagógico não é algo que possa ficar à deriva. Trata-se de um tipo de atividade organizada, planejada e dirigida a um determinado fim.

[...] conclamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Para Marsiglia e Martins (2013), o esvaziamento da educação escolar perpassa pela descaracterização do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Não havendo conhecimento a ser ensinado, não se tem ato educativo. Ademais, o papel do professor é desvalorizado à medida em que ele passa a ser um mero facilitador da aprendizagem, assumindo um papel coadjuvante no ensino, em que as condições objetivas de realização da sua atividade são afetadas, além da repercussão nas políticas educacionais do campo da formação de professores nas universidades.

A presença da pedagogia do “aprender a aprender” nas escolas de educação básica pode suscitar as universidades a aderirem essas políticas em seus cursos de

graduação, sobretudo na formação de professores. No caso dos cursos voltados ao magistério, a formação de professores torna-se menos sólida no sentido de haver menos teorias fundamentais e, com isso, pode sofrer o aligeiramento de sua carga horária (GATTI, 2017), justificada pela posterior “formação em serviço”. Dessa maneira, o empregador desse profissional de educação o moldaria de acordo com as suas demandas.

Na percepção de Shiroma e Evangelista (2004), essa política de formação docente pretende desintelectualizar os professores para torná-los pragmáticos, diminuindo assim a sua capacidade de intervenção consciente na sala de aula. Nessa lógica, justificam-se as orientações à formação de professores, cada vez mais flexibilizadas, superficiais, voltadas às exigências do mercado de trabalho, rápidas, com oferta fora das universidades, seja na formação inicial ou continuada, vulgo “capacitação em serviço” para os professores. Ocorre, assim, o já mencionado processo de desprofissionalização docente.

Outros teóricos importantes que apontam na mesma direção são Rosa e Santos (2015 p. 668), para eles

Uma formação científica e cultural de alto nível (seja inicial, seja continuada), organicamente relacionada a condições materiais de trabalho adequadas (incluindo aí bons salários e plano de carreira), pode emancipar intelectualmente o professor, de tal forma que este seja capaz de ensinar os conteúdos escolares com clareza, compreender os processos de aprendizagem e construir suas próprias atividades de ensino e de avaliação.

A situação inversa também é verdadeira, uma formação docente deficitária faz com que o profissional de educação chegue mal preparado ao seu posto de trabalho, ocorrendo também a culpabilização do professorado, caso os resultados²² do ensino não sejam conforme o desejado, ou seja, apresentando bons índices aos governos, no caso da educação pública. Nesse ponto de vista, é possível fazer a crítica a partir da ideia que os interesses do capital fragilizam a formação de professores e, ao mesmo tempo, imputam o insucesso da Educação aos próprios docentes formados mediante a sua agenda.

Sob a visão capitalista de educação, o professor tem seu foco deslocado e a prática se torna mais importante do que a teoria. Para Perrenoud (1999), esse aprendizado voltado à prática é concebido “[...] como sendo uma capacidade de agir

²² Aferidos geralmente por meio de avaliações externas de desempenho.

eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

O mesmo autor propõe a educação com normas empresariais, na expectativa de poder interferir no processo de profissionalização dos professores. Busca-se o desenvolvimento de uma cultura em que o professor é um trabalhador como qualquer outro, que deve ser avaliado mediante a sua produtividade, com a sua formação fundamentada em pesquisas empíricas ou relatos de experiência, ao invés de arcabouços teóricos densos proporcionados por formações inicial e continuada com alicerce teórico vasto demais (PERRENOUD, 2000).

O processo de formação de professores, na ideia de Perrenoud (2000), pode ser associado às orientações observadas nos documentos do BM, as quais valorizam mais as experiências, técnicas e práticas de sala de aula em detrimento de uma formação docente embasada na pesquisa, com um arcabouço teórico que vise a práxis educativa, no posterior exercício do ensino.

Assim, o conhecimento é reduzido apenas ao ato de “fazer”, caracterizando o ensino por competências (pedagogia do “aprender a aprender”) na universidade. Tal postura acaba sendo replicada nas escolas de educação básica — esse é mesmo o objetivo —, provocando uma transformação da função pedagógica da instituição escolar. Dessa forma, a atuação das licenciaturas (provenientes de um projeto regido pelo capital) transfere à escola uma visão econômica e empresarial, por meio da qual os estudantes serão preparados para atuarem a partir das demandas mercadológicas da sociedade. Sob esse prisma, os jovens devem suprir as necessidades de uma sociedade neoliberal, tornando-se aptos a obedecer e se adequar ao curso do modelo vigente, que sequer lhes garante condições mínimas de sobrevivência.

Para Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender e o construtivismo são propostas que ganham força no processo de globalização do capital que se encontra a América Latina, principalmente pelo aspecto econômico, político e ideológico neoliberal. No entendimento do autor, esse pensamento concerne à sociedade do conhecimento, produzida ideologicamente nas bases no capitalismo, com o intuito de

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e [...] a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência

ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001, p. 39).

Nesse contexto o lema “aprender a aprender” é apresentado pelas entidades que representam o capital como uma espécie de educação democrática, que possibilita à classe trabalhadora o acesso ao mercado de trabalho e consumidor, quando, na verdade, é a própria perpetuação do capitalismo.

O lema “aprender a aprender” desloca o eixo do processo educativo caracterizado pelo aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. “E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.” (SAVIANI, 2011a, p. 431).

No atendimento às expectativas econômicas, o “aprender a aprender” propõe a adaptação aos conhecimentos existentes, atrelando-os à prática. Ou seja, é preciso não só fazer, mas sim o saber fazer, buscando informações e resultados satisfatórios à sociedade. Nesse sentido, a partir da prática, busca-se a teoria.

Por outro lado, em uma visão mais crítica, teoria e prática são elementos que caminham lado a lado e devem estar presentes na formação inicial e continuada de professores. Além disso, a competência técnica e o compromisso político também devem estar presentes e articulados ao trabalho do professor, sendo que compromisso político corresponde ao trabalho docente, quando positivo, em prol da emancipação humana e transformação da realidade, ou, quando negativo, conservando as formas alienantes do sujeito (HADDAD; PEREIRA, 2013). Ainda na visão das autoras, competência técnica diz respeito ao domínio dos conteúdos da disciplina que o professor leciona, articulados às formas apropriadas de exposição dos conhecimentos a serem ensinados.

Segundo Duarte (2000), a pedagogia do “aprender a aprender” não é um caminho para uma formação plena dos indivíduos, mas um instrumento ideológico da elite para esvaziar a educação escolar destinada à classe trabalhadora. Ao contrário, para a educação da classe dominante, são pesquisadas formas de aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Na lógica apresentada pelo autor é possível perceber que há

diferenças entre a educação voltada à classe operária e à elite. Obviamente, a qualidade das escolas dos filhos e filhas de trabalhadores é menor, em relação aos estabelecimentos de educação voltados à alta sociedade. Logo, além de não ter a oportunidade de acessar a cultura na sociedade, por conta do limitante econômico, nega-se o capital cultural também no território escolar.

A instauração da pedagogia do “aprender a aprender” – que ensina os indivíduos a executarem aplicando o conhecimento técnico adquirido sem critérios mais profundos de questionamentos e críticas – aprofunda o processo de alienação do trabalho, satisfazendo as demandas do mercado por oferecer mão-de-obra adaptável. De acordo com Duarte (2013, p. 59) “a alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo.”

Em uma concepção histórico-crítica da formação do indivíduo, é importante que se posicione diante do caráter alienador ou humanizador dessa concepção. O critério para se definir o que é humano e o que é alienação é o conhecimento das possibilidades já alcançadas historicamente, saber e querer utilizá-las. Os professores precisam conseguir romper com esta concepção capitalista que os acompanham em todos os momentos. Segundo Duarte (2013, p. 61) “a superação da alienação na vida dos indivíduos não é independente da transformação coletiva das relações sociais.” Nessa perspectiva, se os professores não forem formados de um modo crítico, eles atuarão juntamente com as escolas como “cão de guarda dos interesses das elites”, como afirma Mészáros (2008).

Martins (2016), explica que o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no decorrer de todos os estágios do desenvolvimento é o enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos. Assim sendo, privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento quer dizer usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, o qual é o meio mais adequado de se compreender verdadeiramente a realidade.

Corroboram com este raciocínio, Saviani e Duarte (2012), destacando a importância de uma ação educativa “desalienada” para que haja o rompimento da história social caracterizada pela separação de camadas sociais e a divisão social do trabalho, possibilitando uma organização dos modos de produção de tal forma que a

escola possa contribuir com a reprodução de um sistema mais justo, que estabeleça a promoção à cultura elaborada, não só à classe dominante, mas aos trabalhadores, que lhes é negado o acesso às riquezas materiais e não materiais produzidas por seu próprio trabalho. Por isso, ao pensar em um processo de reestruturação radical da sociedade, a educação tem função fundamental. Para Mészáros (2008, p. 42)

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

É pela Educação que uma sociedade pode tomar consciência e interferir na reprodução promovida pelo capital. Por esse motivo, formar professores em uma perspectiva crítica, com uma grande bagagem teórica contundente e compromisso social é primordial para transformar positivamente a sociedade.

Para Duarte (1998, p. 13), de acordo com a teoria vigotskiana, “a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só.” Logo, entendemos que o professor deve dirigir os processos educativos e assumir a função de mediador social dos conteúdos científicos, para que possa contribuir na formação dos processos psicológicos superiores de seus educandos.

Destarte, o professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social – mas não na prática do mercado, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na mesma medida de seu grau de alienação – a fim de proporcionar conceitos e conhecimentos aos seus estudantes, ocasionando a articulação dos saberes com a realidade social historicamente construída, para que eles se emancipem à medida em tomem consciência e compreensão da realidade em que estão inseridos. “A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico.” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Mészáros vai mais além e afirma que “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.” (2008, p.51).

Sendo assim, não podemos considerar somente a dimensão rigorosamente instrumental da educação, ou seja, apenas o desenvolvimento de habilidades e qualificações demandadas pelo capital, figurado no mercado financeiro, pois o pensamento crítico não rompe os marcos do economicismo e contribui com a manutenção da crença no determinismo tecnológico, naturalizando o processo de

desmobilização da classe operária (LEHER, 1999). Deste modo, a educação pode ser considerada uma peça-chave na emancipação ou alienação da classe trabalhadora, de acordo com os seus princípios norteadores.

É inegável a luta de classes. Também é inegável que o capital econômico busca adequar às suas demandas o trabalho proveniente da classe operária. Se esta última entender o valor e a necessidade de seu trabalho, será o primeiro passo para o rompimento da dominação exercida pelo capital. É pelo trabalho desalienado que o homem se desenvolve. De acordo com Martins (2014), é preciso entender que o ser humano é um ser social ativo, que se estabelece uma relação metabólica com a natureza e, pelo trabalho, é que novos atributos se desenvolvem no homem, sobretudo no seu psiquismo, admitindo uma relação consciente com a natureza. Assim, nota-se mais uma vez a importância de uma real educação emancipadora à classe trabalhadora.

A busca pela qualidade da educação deve considerar também quem são as pessoas que optam pelo ingresso nas carreiras universitárias voltadas ao magistério. Boas condições de trabalho, a valorização social e econômica nas carreiras docentes poderia aumentar a procura dos estudantes do Ensino Médio, o que não tem ocorrido no Brasil e no Chile, bem como na maioria dos países da América Latina e Caribe. Corroborando com essa linha de pensamento, Gatti (2009, p. 10) aponta que

as mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho.

Nessa perspectiva, são necessárias políticas educacionais que contemplem a valorização da docência, considerando questões como salário, formação inicial que vise a práxis educativa e, ainda, condições de trabalho e carreira docente. A partir desse movimento, será possível ambicionar um salto qualitativo na Educação. Nas palavras de Saviani (2011b, p. 16)

[...] a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração.

Conforme é possível observar, uma carreira não atrativa, com baixos salários, jornada exaustiva dentro e fora da sala de aula, não atrai os estudantes de maior destaque na educação básica para a profissão docente, o que ocorre nos países da periferia do capitalismo do continente americano. Em muitos casos “[...] o aumento da Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que a média global de estudantes do Ensino Superior.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 7). Ainda nas palavras do banco, os professores latino-americanos têm “Altos níveis de educação formal, porém habilidades cognitivas precárias.” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 7).

Isto posto, é possível relacionar, mais uma vez, as condições de trabalho, formação e carreira docente na educação ao seu insucesso, provocado pelo próprio mercado e suas metodologias, sem contar que “os altos níveis de formação” do professorado, detectados pelo BM, não estão garantindo a qualidade do ensino nas escolas. Esse “alto grau de formação” pode estar associado com a expansão do ensino à distância, sem uma efetiva verificação de qualidade de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação EaD, oferecidos por IES sem o devido compromisso social, nos quais os professores se inscrevem apenas para aumentar seu número de certificados visando concorrer às vagas de emprego referentes à sua profissão.

A educação não pode ser tratada como mercadoria a ser vendida ou comprada, com melhor ou pior qualidade. A educação é um direito humano que deve ser garantido pelos Estados. Essa garantia envolve além das condições de oferta aos estudantes e a qualidade de ensino, mas todos os processos que perpassam pela formação de professores, carreira docente e condições de trabalho favoráveis aos profissionais de educação.

Um bom exemplo de condições de trabalho favoráveis ao magistério pode ser visto na Finlândia, país em que os professores trabalham em uma única instituição escolar, possuem real autonomia e liberdade de cátedra, reconhecimento e valorização social e um salário de aproximadamente três mil euros.

[...] na Finlândia, apenas 20% dos alunos do ensino médio que se inscrevem nos programas de formação de professores são aceitos¹⁵⁹ e todos são provenientes do terço superior dos alunos. Nos países da América Latina e do Caribe, praticamente não há qualquer seleção de candidatos a professores no ponto de ingresso na formação de professores e os padrões acadêmicos são inferiores aos de outros campos profissionais. (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 24).

Assim, o sucesso no campo da formação de professores estrutura-se em vários aspectos, que partem de uma pedagogia que traga consciência e condições de igualdade, sobretudo à classe trabalhadora, perspectiva de carreira e condições de trabalho aos profissionais de educação, além de uma consistente formação inicial, embasada teoricamente, vislumbrando a práxis no exercício do ensino, assim como devem ocorrer nos estudos de pós-graduação.

4. O CONTEXTO CHILENO

O Chile é um país localizado no extremo austral da América do Sul, ocupando uma estreita faixa de terra entre a Cordilheira dos Andes à leste e o Oceano Pacífico à oeste, sua localização pode ser considerada privilegiada no contexto do chamado Cone Sul do continente sul-americano, com uma costa litorânea que se estende por aproximadamente 4.300 km, voltada para o Pacífico (DONOSO, 2008).

Figura 5 – Mapa do Chile.



Fonte: Disponível em: <https://megaarquivo.wordpress.com/2010/12/20/1879-de-olho-no-mapachile/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Como destacado na figura 5, o Chile possui fronteiras com o Peru ao norte, com a Bolívia ao nordeste e à Argentina em toda a sua porção leste, estendendo sua fronteira com este país até o extremo sul do continente, na região conhecida como Patagônia.

A nação chilena é vista como uma democracia consolidada, apesar de ter passado por um processo ditatorial dos mais sangrentos da história latino-americana. É um país que apresenta indicadores socioeconômicos maiores que à média vista em seu bloco e, inclusive em alguns casos, muito próximos dos países centrais capitalistas (GIL, 2003). Na divisão político-administrativa, o Chile é um país unitário, visto que não possui entes políticos, como os Estados brasileiros. Esta organização se caracteriza como sendo inerentemente mais propensa à centralização. Dessa maneira, o Chile é constituído por comunas/municípios, dos quais, aproximadamente, 60% têm até 20 mil habitantes (GIL, 2003).

A grande extensão latitudinal do território constitui um dos principais fatores naturais que atuam na definição das características climáticas do Chile, sobretudo quanto às temperaturas. Assim, os climas variam do seco desértico no Norte – onde se localiza o deserto de Atacama, considerado o mais seco do mundo – passando ao subtropical, mediterrâneo, temperado e polar, este último nas áreas de latitudes mais elevadas. A distribuição climática chilena também pode ser explicada por outros fatores, como a presença de relevo marcado por altitudes bastante elevadas, e a presença de um extenso litoral que sofre a influência da corrente marítima fria de Humboldt. Toda essa diversidade geográfica favorece economicamente o país em decorrência do turismo.

A geologia chilena tem aspectos importantes para se considerar. Suas formações geológicas principais são: a Cordilheira dos Andes, a Cordilheira da Costa, a depressão intermediária – áreas de relevo mais suaves que se estendem pela porção central do território chileno, entre as cordilheiras da Costa e dos Andes –, e a planície litorânea (KÖRNER, 1998). É importante destacar que o Chile conta ainda com um subsolo rico em recursos minerais, principalmente em cobre, com quase 40% das jazidas mundiais, garantindo o primeiro lugar em produção desse minério no planeta (LAGOS; PETERS, 2010), o que chama a atenção do mercado financeiro mundial, sobretudo de empresas multinacionais, que tem interesse na extração do minério. Há também a presença de formações geológicas relativamente recentes que

resultam da grande instabilidade tectônica gerada pelo choque entre as placas tectônicas de Nazca e da América do Sul, presente em seu território e responsável pela ocorrência de abalos sísmicos e vulcanismo no país (KÖRNER, 1998)

É importante ressaltar o fato de que estas características naturais do território chileno acabaram por influenciar, até certo ponto, no relativo isolamento político e econômico do país, desde tempos que remontam a ocupação espanhola do território que constitui a República do Chile. Sobre este aspecto, Donoso (2008, p. 12), analisa

*Chile es una isla, tiene mentalidad insular y actúa en consecuencia como un pueblo isleño. La Cordillera de Los Andes lo aísla del oriente, el frío océano Pacífico del oeste, el desierto de Atacama del norte y la tundra patagónica, con sus hielos, del sur despoblado [...]*²³

Além dos aspectos geográficos que o distingue dos demais países da América do Sul, o seu IDH (índice de desenvolvimento humano) também se destaca. A indústria chilena concentra-se principalmente no entorno de sua capital, Santiago, e na região central do país. Sua atividade industrial predominante embasa-se na produção alimentícia, têxtil e no beneficiamento dos minérios extraídos de seu solo.

Em números, o Chile possui o maior IDH da América Latina, de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2019, seguido pela Argentina, Uruguai e Brasil – que só aparece na 4ª posição. A população total chilena – em junho de 2019 – era 19.107.216 pessoas com a expectativa de vida de aproximadamente 80 anos, segundo o INE (Instituto Nacional de Estatística - Chile)²⁴. Etnicamente, o povo chileno tem sua origem a partir da mistura entre ameríndios e espanhóis, representando 95% da população do país.

O Chile está em um estágio avançado de envelhecimento populacional, ao mesmo tempo, apresenta baixa fertilidade – 1,6 filhos por mulher -, ou seja, crescimento demográfico negativo desde a primeira década dos anos 2000. Exibe, também, baixo nível de mortalidade e, ao longo dos anos, um aumento discreto da expectativa de vida. Com relação ao mercado de trabalho, o desemprego medido entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020 corresponde a 7,8%, da população,

²³ O Chile é uma ilha, tem uma mentalidade insular e atua como uma cidade insular. A Cordilheira dos Andes o isola do leste, o frio Oceano Pacífico do oeste, o deserto de Atacama do norte e a tundra da Patagônia, com seu gelo, do sul despovoado [...] (tradução nossa)

²⁴ Informação contida no site do Instituto Nacional de Estatística - Chile. Disponível em: <https://www.ine.cl/>. Acesso em: 10 set. 2020.

sendo que 28,8% dos empregados são trabalhadores informais. O Produto Interno Bruto (PIB) chileno, de acordo com o site do BM, em 2018 possuía o valor de 298,23 bilhões²⁵.

Tabela 1 – Indicadores sociais e demográficos do Chile.

Indicadores	Valores
População total	17.948.000
Crescimento anual da população (%)	1,0%
População rural (% da população total)	10,0%
Taxa de mortalidade infantil (por 1000 nascidos vivos)	7
Expectativa de vida (anos)	81 anos
Escolaridade média (em anos) para população maior de 25 anos	10,04 anos
Taxa de alfabetização - 15-24 anos (% da população)	99,15%
Taxa de alfabetização - 15 anos ou mais (% da população)	96,63%
Taxa de alfabetização - 65 anos ou mais (% da população)	89,74%

Fonte: Unesco Institute for Statistics (2016). Disponível em: https://unevoc.unesco.org/pub/tvet_country_profile_-_chile_es1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

Os dados relativos à educação, segundo o site do BM, apontam que a taxa bruta de matrícula²⁶ (TBM), em 2017 foi de 101,43%²⁷ no ensino primário, considerado uma excelente marca. Segundo números da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Chile, 65% dos adultos com idades entre 25 e 64 anos completaram o ensino médio, abaixo da média da OCDE, de 79% e, os chilenos chegam a passar cerca de 17,5 anos estudando, tempo superior à média dos países membros da OCDE, que é 17,2 anos.

4.1 A EDUCAÇÃO CHILENA

O contexto educacional do Chile foi e ainda é “[...] aclamado por organismos internacionais, incluindo o BM, como uma experiência latino-americana bem-

²⁵ Dados referentes à 2018, sendo o último ano apresentado no site do BM. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/pais/chile>. Acesso em 18 maio 2020.

²⁶ Disponíveis no site: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/>. Acesso em 18 maio 2020.

²⁷ Corresponde ao número total de alunos matriculados no ensino fundamental, independentemente da idade, expressos como uma porcentagem da população total de idade oficial para o ensino fundamental. A TBM pode ser superior a 100% devido à inclusão de alunos maiores e menores que a idade oficial, devido à repetência ou devido à entrada precoce ou tardia no referido nível de ensino. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/pais/chile>. Acesso em 18 maio 2020.

sucedida, em especial devido a sua ação descentralizadora/municipalizadora” (GIL, 2003, p. 15).

De acordo com Villalobos e Quaresma (2015), o sistema educacional escolar chileno pode ser definido por quatro características principais: adoção de uma organização mista em termos de propriedade, expressivo crescimento da iniciativa privada educação escolar; materialização de um sistema que financia os níveis de educação escolar baseado no subsídio conforme a demanda; institucionalização do lucro como instrumento de organização do sistema escolar, juntamente com o pagamento de mensalidades; e, por fim, a criação de mecanismos que incentivem ou punam escolas, professores e estudantes, de acordo a sua performance.

Para entender o sistema educacional chileno, é preciso conhecer um pouco de sua história. Dessa forma, é importante destacar três momentos. O primeiro deles, é a reforma educativa de 1965, que atingiu a Educação Básica²⁸ e média, o segundo momento se refere às políticas implementadas durante período ditatorial golpista (1973-1990) e, o terceiro momento, a partir de 1990, no reestabelecimento da democracia, nos governos da “concertação democrática”.

O primeiro momento teve como marco das políticas educacionais anteriores ao golpe militar de Pinochet, a reforma educativa de 1965²⁹ que atingiu a Educação Básica e média, em um processo de expansão da cobertura do sistema formal de educação, diversificação de instituições programas educativos, modernização do currículo e práticas pedagógicas (CASTRO-PAREDES, 2012).

A ideia dessa reforma era democratizar o ensino, superar desigualdades, afirmar o princípio do pluralismo ideológico no ensino e estabelecer formas de participação da comunidade educativa e população em geral (ECHEVERRIA, 1982), uma vez que a taxa de analfabetismo era bastante alta no início da década de 1960: ultrapassava 40% (CHILE, 1961). Investir na Educação, naquele momento, significava fortalecer o vínculo democrático da população com o Estado, a partir de uma de uma participação mais consciente, pautando prioridades à classe trabalhadora.

Para atender toda essa demanda, houve aumento significativo nos gastos públicos em Educação – entre 1964 e 1970 – e a oferta do ensino básico estendeu-se, praticamente, por todo território. Classes sociais menos favorecidas foram

²⁸ No Chile, a Educação Básica corresponde ao Ensino Fundamental brasileiro.

²⁹ Instituída pelo presidente Eduardo Frei Montalva, eleito em 1964.

oportunizadas a seguir os estudos com educação média, porém, o índice de desistência ainda era muito alto, neste nível (CASTRO-PAREDES, 2012).

Ao mesmo tempo que a reforma educativa de 1965 entrava em vigor, o desenvolvimento econômico entrava em crise. A inflação aumentou, a indústria entrou em recessão. Com isso, reformas estruturais, como a da educação, que estavam sendo encaminhadas, desaceleraram, o que deixou a classe popular frustrada e promoveu movimentos de greve, ocupações e manifestações populares; tal situação fez com que os militares se sentissem incomodados (COLLIER; SATER, 1998).

Apesar da desaceleração, a oferta de um sistema gratuito e universal, tornava-se realidade. “Ao final da década de 1960, a educação básica estendia-se para 80% da população e caminhava para a universalização e a secundária e superior estavam em processo de expansão.” (ABREU, 2014, p. 124). Entretanto, percebia-se dificuldades nos processos de gestão, que eram morosos e, muitas vezes, não respeitavam as particularidades geográficas, sociais e culturais (CASTRO-PAREDES, 2012).

O processo eleitoral de 1970 ocorreu em meio às demandas sociais do povo e movimentos populares. Houve polarização política, porém, o candidato progressista Salvador Allende venceu as eleições, tornando-se o primeiro Chefe de Estado socialista marxista eleito democraticamente na América Latina. Sua proposta centrava-se na democracia, no social e no acesso à cultura:

[...] el nuevo gobierno luchó denodadamente por llevar a cabo su programa político. Aumentó el gasto social considerablemente y realizó decididos esfuerzos por redistribuir la fiquem entre los peor pagados y los pobres. Como resultado de los mayores salarios y las nuevas iniciativas en salud y alimentación, muchos chilenos más pobres comían y se vestían mejor que antes. No obstante, el Estado no sólo luchó por mejorar su bienestar material creó gran cantidad de iniciativas culturales, en un gran esfuerzo por llevar las artes a las masas. Uno de los muchos programas de este tipo, recordado por Joan, esposa de Víctor Jara, llevó presentaciones regulares de ballet música orquestal, folclore, teatro, poesía y mimos a los barrios marginales de la clase trabajadora de Santiago en una carpa de circo o en un gran escenario móvil al aire libre. Ahora que los analfabetos y los mayores de dieciocho años podían votar, la postura pública del gobierno parecía favorecer una participación masiva más amplia en la toma de decisiones, con mayor igualitarismo social en vez de las actitudes jerárquicas tradicionales³⁰ (COLLIER; SATER, 1998, p. 284- 285).

³⁰[...] o novo governo lutou arduamente para realizar seu programa político. Aumentou consideravelmente os gastos sociais e fez esforços para redistribuir renda entre os mais bem pagos e os mais pobres. Como resultado de salários mais altos e novas iniciativas em saúde e nutrição, muitos chilenos mais pobres comeram e se vestiram melhor do que antes. No entanto, o Estado não apenas lutou para melhorar seu bem-estar material, como também criou muitas iniciativas culturais, em um grande esforço para levar as artes às massas. Um dos muitos programas desse tipo, lembrado por

Em 1971, garantindo o Estado chileno como mantenedor e administrador principal do sistema nacional de Educação, a primeira reforma constitucional foi promulgada, sendo gratuita e obrigatória para o ensino básico (correspondente ao Ensino Fundamental no Brasil). Uma discussão nacional com o sindicato dos professores foi aberta para que soluções que promovessem a participação e a descentralização do sistema fossem encontradas.

Segundo Castro-Paredes (2012), o tema educacional foi utilizado para acelerar a desestabilização política, com o pedido de intervenção militar pela oposição. Devido à carga ideológica, as ideias para elevar o bem-estar social da população, que perpassavam pela Educação, sofreram distorções pelas classes dominantes e opositores do governo de coalisão de partidos de esquerda. Mesmo assim, em todos os níveis de ensino, houve crescimento na oferta e no real atendimento às classes mais vulneráveis.

O segundo momento teve início em 1973, com o início do governo estabelecido pelo golpe militar. Tal governo não ocasionou grandes transformações no âmbito educacional chileno, todavia, dedicou-se à censura de práticas, materiais e de cidadãos considerados “perigosos” à nova diretriz política. A partir da década de 1980, profundas reformas educacionais transformaram o Chile em um centro de experimentos internacionais pautados na ideologia neoliberal (CUNHA, 2000), como por exemplo, a tendência descentralizadora e privatista do governo militar, na área da educação, que objetivava delegar ao empresariado e aos municípios. Para tanto, uma comissão foi designada pelo governo militar para elaboração da Constituição Política do Estado, composta por economistas chilenos, pós-graduados pela Universidade de Chicago (EUA) – Apelidados de “Chicago boys” – que flertavam com o mercado e eram apoiadores da economia neoliberal (BAZZAN; FANTINATTI; FERRARI, 2011), dando início a um processo destrutivo das políticas de Estado para a população e do espírito democrático chileno.

Anterior ao golpe de Pinochet, havia a ideia de um Estado que fomentasse a educação e investisse em sua qualidade, no entanto, o que ocorreu foi o predomínio

Joan, esposa de Víctor Jara, fazia apresentações regulares de balé, música orquestral, folclore, teatro, poesia e mimos nas favelas da classe trabalhadora de Santiago em uma tenda de circo ou em um grande palco externo móvel. Agora que analfabetos e maiores de dezoito anos puderam votar, a posição pública do governo parecia favorecer uma participação em massa mais ampla na tomada de decisões, com maior igualitarismo social em vez de atitudes hierárquicas tradicionais (tradução nossa.).

do mercado na educação, que passou a ser gerida principalmente por empresários. Dessa forma, houve um deslocamento do princípio de direito à educação, para a “liberdade de escolha” (CEBALLOS, 1995). Obviamente, em uma sociedade neoliberal, só tem liberdade de escolha quem tem condições econômicas suficientes para comprá-la.

Foi chamado esse processo de descentralização chileno o movimento de saída do governo central (fiscal) da administração direta das escolas. A partir desse momento, as escolas, até então gerenciadas pelo governo nacional, passaram à tutela e gerência dos municípios, o que possibilitou a ampliação da iniciativa privada no âmbito educacional.

Até então, o financiamento e a administração das escolas ocorriam por intermédio do governo nacional. A partir dessas ações descentralizadoras, as escolas começaram a receber verbas de acordo com a quantidade de estudantes, e não mais por instituição (SCHWARTZMAN, 2008). Os alunos, por sua vez, poderiam optar em estudar em escolas privadas. Para isso, o governo disponibilizaria um voucher (vale), para pagar os custos. Dessa forma, ocorreu a expansão da educação privada e a competição por alunos, entre as instituições de ensino. Segundo Cunha (2000), houve também, uma espécie de facilitação ao empresariado interessado no ramo educacional, para a criação de escola de educação básica e média, bem como as de ensino técnico-profissional.

O sistema criado no Chile por meio de sua ação descentralizadora, na verdade, associa mercado, Estado e sociedade civil. Como as decisões e mudanças ocorreram em regime ditatorial, não houve a participação de quem mais poderia sofrer com seu sucesso ou fracasso: a classe trabalhadora. Segundo Bueno (2004), mesmo sob resistência e crítica por parte dos movimentos sociais e o Colégio dos Professores (sindicato dos professores em nível nacional), o Chile é considerado, pelo BM, como um modelo de reformas educacionais devido à criação de um “consenso nacional” sobre as diretrizes nacionais.

Assim, em termos de nomenclatura, o sistema educacional chileno é composto por estabelecimentos subvencionados (municipais e particulares), privados e corporações de administrações delegadas. Os estabelecimentos subvencionados atendem estudantes dos níveis de educação pré-básica, básica e média e as corporações de administrações delegadas, especialmente, à educação média técnico-profissional (GIL, 2003).

O sistema educacional chileno, autointitulado descentralizado, permitia que a administração dos estabelecimentos pudesse ser realizada por pessoas, instituições municipais e particulares, denominadas mantenedoras ou *sostenedores*, que, perante o governo central, assumiam a responsabilidade de manter em funcionamento os estabelecimentos educacionais.

A transferência da responsabilidade pelo ensino do governo central para os municípios, ocorreu de fato em janeiro de 1980, e foi um processo sem protelações. Antes do término do primeiro semestre de 1982, praticamente 84% dos estabelecimentos escolares já não eram mais de responsabilidade do governo central chileno (GIL, 2003). Obrigadas a concorrer com escolas particulares, as escolas municipais começaram a perder seus estudantes de forma bastante significativa. Segundo Schwartzman (2008) já nos primeiros anos deste sistema, houve a criação de aproximadamente mil escolas privadas subvencionadas, o que aumentou de 20% para 40%, as matrículas em escolas não públicas.

É importante destacar que, anos depois, no documento “*El financiamiento de la educación em los países em desarrollo*” (BANCO MUNDIAL, 1987) é formalizada a sugestão da criação de um mercado de empréstimos para educação e do estímulo à expansão das unidades escolares provenientes da iniciativa privada. O BM apresenta como ação positiva descentralização da administração da educação pública nos países da periferia do capitalismo, tornando-a um investimento rentável ao empresariado. Em outras palavras, uma espécie de “terceirização da educação”.

No Chile, Segundo Araújo (2009) e Vieira (2009), o financiamento da política educacional contava com o subsídio do Estado, que por sua vez, tinha a incumbência de repassar aos municípios e à iniciativa privada a responsabilidade de prestar o serviço educacional à população. Especialmente na década de 1990, após a disseminação de ideias e táticas neoliberais de educação na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), esse sistema de privatização e descentralização veio a calhar, uma vez que foi visto como solução para o financiamento da educação, naquele momento. Nessa época, enquanto os países latino-americanos estudavam formas de se implementar uma política educacional mercadológica, o Chile já subsidiava estabelecimentos particulares subvencionados (AGGIO, 2009).

Com isso, a função de escolher onde os estudantes se matriculariam foi delegada totalmente aos pais ou responsáveis. Desse modo, ao fazer a opção por um

ou outro estabelecimento de ensino, definiam também o destino das verbas educacionais do governo central, as quais eram enviadas mensalmente às escolas, fossem elas municipais ou particulares subvencionados, de acordo com o número de alunos matriculados.

Os objetivos declarados para a municipalização do ensino chileno foram

Possibilitar maior participação da comunidade local, democratizando a gestão; melhorar a administração do sistema educacional, tornando-o mais eficiente; melhorar a qualidade do ensino, também tomado como fator de eficácia; gerar maior igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças em idade escolar e aumentar a cobertura nos setores de pobreza, em especial, na educação pré-básica e básica; [...] aumentar o gasto público em educação; aumentar a renda e as perspectivas trabalhistas do setor docente. (GIL, 2003, p. 121).

O valor da subvenção recebida pelo estabelecimento de ensino era condizente com o nível de ensino de sua oferta (pré-básica, básica, média, adultos, especial etc.), turno de funcionamento e condições geográficas (rural ou urbana), buscando compensar as diferenças de custos de atendimento nas diferentes escolas, levando em conta a frequência dos alunos.

Na tabela a seguir, é possível visualizar a quantidade de matrículas nas escolas chilenas a partir de 1970, observando a migração dos estudantes principalmente para as escolas particulares subvencionadas, após a municipalização do ensino, em 1980. Nota-se que, até 1980, o movimento era favorável à ampliação da rede de escolas públicas/estatais, fato que se inverte nos anos subsequentes, favorecendo o crescimento dos estabelecimentos provenientes da iniciativa privada, principalmente os subvencionados pelo Estado, que já de início aparecem como 14,2% das instituições de ensino, e, em apenas oito anos, tornam-se mais de 33%.

Tabela 2 – Matrículas nos estabelecimentos de ensino chilenos nas décadas 1970 e 1980.

Dependência administrativa	1970	1973	1980³¹	1985	1988
Estatual/Municipal	1.954.789 (78.5%)	2.023.567 (78.1%)	2.169.023 (79.1%)	1.817.132 (65.9%)	1.664.326 (60.0%)
Particulares subvencionadas ³²	-	-	393.480 (14.2%)	778.341 (28.3%)	924.495 (33.4%)
Particulares pagas	534.308 (21.5%)	567.775 (21.9%)	185.810 (6.7%)	160.685 (5.8%)	183.111 (6.6%)

³¹ A partir de 1980, com a municipalização das escolas do governo (estatais/fiscais), é criada a categoria das escolas particulares subvencionadas.

³² Na categoria Particulares Subvencionadas, inclui-se as Corporações: instituições que recebem verbas anuais fixas estabelecidas por contrato.

Total	2.489.097 (100%)	2.591.342 (100%)	2.748.313 (100%)	2.756.158 (100%)	2.771.932 (100%)
-------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

Fonte: Cox e Jara (1989) *apud* Barrientos e Ilabaca (2016).

O terceiro momento, que precede as discussões da educação chilena no século XXI, foi no período da redemocratização da nação. A partir de 1990, implantou-se a política de financiamento compartilhado ou compartilhado, permitindo que as escolas particulares subvencionadas cobrassem mensalidades dos estudantes de até duas vezes e meia, o valor da subvenção do governo central. As escolas poderiam optar ou não, pela cobrança de mensalidades e, no caso da adesão à essa nova política, sofriam a diminuição de 40% no repasse da subvenção (BELLIX, 2013; GIL, 2009), entretanto, os estabelecimentos de ensino, com a mensalidade, passaram a ampliar sua arrecadação, conseqüentemente o lucro dos mantenedores.

No ano de 1993, havendo acordo com os pais, as escolas municipais de educação média poderiam aderir a política de financiamento compartilhado e cobrar mensalidade dos estudantes. Para os estabelecimentos municipais que ofertavam educação básica (ensino fundamental) foi vedada essa adesão, permanecendo “gratuita” para as famílias. É importante destacar que, no caso da educação chilena, principalmente após 1993, a palavra “público” não era sinônimo de gratuidade, ou seja, apesar do “serviço público” ser proveniente do Estado, ele era passível de cobrança.

Segundo Gil (2003, p. 128) “a descentralização chilena foi uma estratégia político-administrativa utilizada como recurso para a implementação de um processo de privatização gradual do sistema.” A implantação do financiamento compartilhado trouxe maiores contribuições de recursos para o setor educacional, devido ao pagamento das mensalidades, o que, de certa forma, “[...] consolidou o modelo privatista, atraindo “empresários do ensino”, que puderam ter seus valores, por aluno, acrescidos em até quatro vezes sem perder as subvenções governamentais.” (GIL, 2003, p. 132).

Vale ressaltar que o Colégio de Professores de Chile - sindicato que representa a categoria - sempre foi contrário à descentralização educacional e cobra do governo central a retomada de funções mais ativas sobre o sistema educacional.

Um dos últimos atos do regime militar, foi a promulgação da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), que orientou muitos aspectos da educação embasando o conteúdo da reforma curricular que viria a seguir. A LOCE foi conhecida

como a “Lei mordaza” (TRITTINI; CUEVAS, 2013). Segundo Zibas (2008, p. 126), “com essa norma constitucional, a ditadura procurou tornar irreversível o sistema descentralizado e a privatizado da educação, implantado por meio de decretos desde o início da década de 1980.” De acordo com Zibas (2002, p. 236),

o primeiro governo eleito, pós-Pinochet, sem condições políticas para mudar a Constituição, optou por aceitar a nova estruturação do sistema educacional, centrando seus esforços num acordo salarial e trabalhista mais justo para os professores.

A LOCE dava plenos poderes ao presidente para definir os objetivos e o conteúdo mínimo para o ensino básico e médio, retirando a liberdade de ensino das escolas, professores, que poderiam não ser consultados em decisões que lhes afetariam, bastando um parecer simples favorável do Conselho Superior de Educação.

Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo, establecer los Objetivos Fundamentales para cada uno de los años de estudio de La Enseñanza Básica y Media, así como de los Contenidos Mínimos Obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán ser publicados íntegramente en el Diario Oficial. (CHILE, 1990, artigo 20)³³.

O Conselho Superior de Educação deveria ser um organismo autônomo, público e responsável por aprovar ou rejeitar as propostas curriculares, planos e programas de estudo elaborados pelo Ministério de Educação. Entretanto este mesmo conselho era presidido pelo próprio Ministério da Educação.

Trittini e Cuevas (2013) destacam que as reformas educacionais foram desenvolvidas com objetivo de atingir não apenas aspectos educacionais, mas também diversos outros e discursos com interesses do poder central. Deste modo, a educação chilena sofreu uma perda no âmbito democrático já na retomada da democracia, uma vez que, “o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais” (JESUS, 2008, p. 2639). Assim, políticas curriculares provém do

³³ Corresponderá ao Presidente da República, por decreto supremo, emitido pelo Ministério da Educação, após relatório favorável do Conselho Superior de Educação referido no artigo, estabelecer os Objetivos Fundamentais para cada um dos anos de estudo da Educação Básica e Media, bem como o Conteúdo Mínimo Obrigatório que facilitará a consecução dos objetivos formulados, que devem ser publicados na íntegra no Diário Oficial (LOCE, 1990, artigo 20) (tradução nossa).

desencadeamento de disputas e negociações por ideias, concepções, vivências e poder.

No processo de reimplantação da democracia, ocorrido a partir de 1990, iniciou-se também uma ação para a nova reforma curricular chilena. De acordo com Baeza (2018) em 1994, constituiu-se a “*Comisión de Modernización de la Educación*”³⁴ para discutir propostas para a nova reforma educacional. Segundo o autor, a tendência internacional ao construtivismo, com a pedagogia das competências, incentivada pelos organismos multilaterais, se sobressaiu.

Mesmo com a existência e o amparo da LOCE, cerca de 2100 pessoas foram consultadas, como trabalhadores vinculados ao setor educativo, pessoas provenientes de setores empresariais, sindicais, religiosos, mantenedores de escolas privadas e públicas, universidades, centros de padres, centros de alunos e corporações regionais de desenvolvimento (TRITTINI; CUEVAS, 2013). Nas palavras dos autores,

Mesmo considerando a polêmica lei LOCE como um possível início forçado para a reconfiguração do campo curricular chileno, defendemos que os direcionamentos que o campo teve obedecem às diferentes variáveis associadas às demandas e contexto que permeiam dito processo. Assim sendo, a Lei sofreu desdobramentos que fizeram com que o currículo fosse elaborado incorporando diversas demandas e por tanto direcionando-o nos termos que não os contidos exclusivamente naquela Lei (TRITTINI; CUEVAS, 2013, p. 4).

O contexto político, entretanto, postergou essa reforma, deixando a educação em segundo plano durante o governo de Patricio Aylwin (1990-1994), primeiro presidente da retomada democrática, pois apesar da reforma curricular ter sido discutida durante todo o primeiro mandato presidencial pós-ditadura, ela só foi promulgada em 1996. Questões como direitos humanos e sexualidade acabaram ficando oficialmente de fora do novo currículo por desavenças com a igreja e a oposição conservadora.

Mesmo em um processo de retomada democrática, optou-se por uma reforma curricular baseada em uma lei educacional proveniente de um regime ditatorial. Segundo Schwartzman (2008, p. 119)

Um dos fatores que explicam a manutenção da Loce pela Concertación foi a dificuldade de alterar uma lei constitucional, dado o tipo de arranjo político negociado para a transição da ditadura à democracia, que não dava ao

³⁴ Comissão de Modernização da Educação (tradução nossa).

governo a maioria parlamentar necessária para isso. A outra razão pode ter sido a convicção de que, independentemente do contexto político em que essas reformas haviam sido introduzidas, elas faziam sentido em vários aspectos e poderiam servir de base para uma política melhor do que a que existia no período anterior. Essas características incluíam a preservação de diferentes categorias de escolas – municipais, públicas, privadas subsidiadas, privadas sem subsídios e corporativas; a avaliação permanente dos resultados das escolas; e a manutenção do sistema de subsídios através de vouchers para as escolas subsidiadas.

Mais tarde, em 2006, ocorreu uma nova movimentação com apoio da sociedade, dessa vez, exigindo o direito de acesso a uma educação “*de calidad, pública, gratuita, y sin fines de lucro, junto con una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones que afecten la educación*”³⁵ (BRAVO, 2011, p. 10). Questões como a falta de responsabilidade do Estado nos tópicos de financiamento e fiscalização, má da qualidade e a enorme diferença entre a educação pública e privada também se tornaram “carro-chefe” nesta mobilização.

A intitulada revolução dos “pinguins” agitou o governo de Michelle Bachelet, que tinha acabado de tomar posse. Pego de surpresa, o governo foi obrigado a realizar reuniões ministeriais de emergência, pronunciamentos do Legislativo e do empresariado. Houve também manifestações do sindicato dos Professores, das universidades e de outras entidades (ZIBAS, 2008).

Na revolução dos pinguins, ocorreram ocupações que reivindicavam uma ampla pauta, que contemplava desde o transporte gratuito, até revogação da LOCE e o fim da descentralização do ensino. O movimento recebeu o nome de Revolução dos Pinguins devido ao modelo do uniforme estudantil utilizado nas escolas chilenas. O ponto pacífico da movimentação era mesmo a desmercantilização da educação, para que ela deixasse de ser uma espécie de mercadoria ou serviço e retornasse ao patamar de um direito assegurado pelo Estado, estendido a toda população.

A revogação da LOCE ocorreu em 2009, com a promulgação da Lei Geral da Educação (LGE) no governo da Presidenta Michelle Bachelet Jeria, no entanto, a LGE não abrangia o Ensino Superior (PIRES, 2015). A LGE apresenta como base os princípios garantidos na Constituição e tratados internacionais, como o direito à educação e a liberdade de educação (CHILE, 2009), além de versar sobre a universalidade, gratuidade, equidade e, principalmente, qualidade na educação.

³⁵ [...] qualidade, pública, gratuita e sem fins lucrativos, juntamente com uma maior participação do cidadão na tomada de decisões que afeta a educação (tradução nossa).

Segundo a LGE, a educação deve ser permanente, estando disponível para todas as pessoas ao longo da vida, apontando o Estado como responsável por uma implantação gradual da educação gratuita, de qualidade, em estabelecimentos subsidiados que recebem contribuições permanentes do governo, preconizando a participação da comunidade educacional em suas discussões e processos, de forma transparente – com relação a receitas, gastos e resultados acadêmicos do sistema educacional – para todos os cidadãos chilenos.

A promulgação da LGE, em 2009, também prevê um aumento do tempo de escolarização no ensino médio. O Estado passa a garantir o acesso e o financiamento para o primeiro e o segundo níveis de transição – anos anteriores ao ensino básico, relativos aos níveis finais da Educação Infantil brasileira. É um avanço interessante, uma vez que na LOCE, não havia o reconhecimento de quaisquer atendimentos escolares que não fossem contemplados nos níveis ensino básico, médio e superior. No caso do ensino básico (ensino fundamental brasileiro), a partir do ano de 2026, contemplará do 1º ao 6º ano; e o ensino médio – mudança mais significativa – ampliar-se-á de quatro para seis anos, sendo que nos primeiros quatro anos ocorrerá uma educação generalista e os últimos dois em áreas específicas (CHILE, 2009), entretanto, o ensino básico perde duas séries (7º e 8º anos).

A LGE garante a autonomia dos estabelecimentos de ensino, propondo o respeito à diversidade de processos e projetos educacionais institucionais, bem como a diversidade cultural, religiosa e social da população. O sistema educacional deve trabalhar para que ocorra a abolição de todas as formas de preconceitos e discriminações que possam impedir o aprendizado e o desenvolvimento do povo chileno. As escolas devem ser locais de encontro para estudantes das mais diversas condições socioeconômicas, culturais, étnicas, de gênero, nacionalidade ou religião.

Nos estabelecimentos de ensino pertencentes ou administrados pelo Estado deve haver ainda a promoção de uma formação cidadã dos estudantes, que os possibilite uma participação efetiva na sociedade. Assim, o sistema deve permitir a adaptação das escolas à diversidade de realidades, garantindo a liberdade de ensino e a possibilidade de existência de diversos projetos educacionais institucionais (CHILE, 2018).

Em termos curriculares, temas como respeito ao meio ambiente e ao uso racional dos recursos naturais de forma sustentável, como expressão concreta de solidariedade às diferentes gerações; reconhecimento e valorização dos indivíduos

quanto as suas especificidades, origem, cultura e história; proteção e promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais legitimadas na Constituição e nos tratados internacionais vigentes no Chile devem ser evidenciados e fortalecidos, segundo a LGE.

Na prática, entretanto, segundo Mujica-Johnson (2020), a educação escolar chilena apresenta um currículo de abordagem essencialmente positivista, intitulada pedagogia por objetivos, muito próxima do ensino por competências, já citado nesta pesquisa. Nessa pedagogia “por objetivos”, os estudantes são classificados pelo desempenho acadêmico e preparados para a participação em diferentes avaliações externas padronizadas, inclusive para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Nesse sentido, para cada componente curricular, há uma lista de objetivos de aprendizagem que os professores devem desenvolver com seus alunos, atribuindo uma nota, de acordo com o resultado desse processo (MUJICA-JOHNSON, 2020).

Mujica-Johnson (2020) evidencia que, na visão do MINEDUC, os professores devem ser claros sobre o processo de ensino aplicado aos estudantes, explicitando os critérios de avaliação que serão utilizados para atingir os objetivos de aprendizagem e o tipo de “produto” que se espera no final desse processo. Deste modo, o MINEDUC acredita ser importante que esses critérios sejam consonantes com os objetivos sugeridos pelo currículo nacional, garantindo uma aprendizagem equitativa e comparável aos estudantes das demais escolas do país.

Essa perspectiva de análise de resultados educacionais e padronização do currículo – que estabelece metas, objetivos ou competências de aprendizagem –, vai ao encontro dos conteúdos documentais do BM, confirmada nas publicações de Decker (2015), Libâneo (2015a), Diniz-Pereira e Zeichner (2018), Mujica-Johnson (2020), entre outros pesquisadores citados nesta dissertação. Assim, não é diferente com o Chile, sendo um país da periferia do capitalismo, a presença da concepção de mercado.

Essa lógica de padronização existente na educação chilena encontra resistência em meio aos educadores e nos cursos universitários de Formação de Professores. De acordo com Mujica-Johnson (2020) é preciso considerar que o contexto histórico-cultural dos estudantes – seja no plano familiar, social e escolar –, afeta sua aprendizagem positiva ou negativamente, e, quando há realidades socioculturais diferentes, são necessárias adaptações educacionais a cada contexto pedagógico. Dessa maneira, a padronização curricular, bem como o ensino por

objetivos não atende igualmente todas as classes sociais, uma vez que não se problematiza as diversas realidades vivenciadas pela sociedade chilena.

Mujica-Johnson (2020) elucida também que o currículo e as avaliações padronizadas não reduzem as injustiças sociais, tampouco contribuem com a mudança no panorama da qualidade e da segregação educacional no Chile, pois o ato educativo é um processo multidimensional, dinâmico e complexo que deve propiciar para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos. Para o autor, é fundamental que o MINEDUC reconheça o desafio de transformar o currículo escolar, uma vez que a falta de vontade política é uma das principais barreiras para se avançar rumo a um paradigma mais crítico de educação, principalmente pela existência de comunidades que se beneficiam das injustiças sociais, em países democráticos.

Tabela 3 – Matrículas em 2015.

Dependência administrativa	N	%
Municipal	1.290.770	36.40
Particular Subvencionada	1.935.222	54.50
Particular	276.892	7.80
Corporações de Administração Delegadas	45.852	1.30
Total	3548736	100

Fonte: Barrientos; Ilabaca (2016).

Na tabela 4, é possível observar que o Chile tem um grande caminho a percorrer após a promulgação da LGE. Até 2015, as escolas provenientes da iniciativa privada ainda detinham mais de 60% das matrículas das fases escolares anteriores ao Ensino Superior.

Resumidamente, a LGE propõe-se a melhorar a qualidade do ensino e entender a participação da sociedade alterando pontos importantes tais como o financiamento, a ampliação do tempo de escolarização, a instituição da obrigatoriedade dos estudos, a elaboração e a organização de um currículo novo, bem como uma nova forma de acesso às universidades. É importante salientar que a LGE não favoreceu um debate direcionado à superação das desigualdades e um currículo com conhecimentos críticos, fundamentados teoricamente, com o intuito de promover a real emancipação do povo chileno. Dessa maneira, a LGE não apresentava uma proposta de agenda educacional pela justiça social.

Vale destacar também que a LGE preconiza a multiplicação de recursos para alunos e professores. No caso dos docentes, o aumento de suas remunerações,

ofertando acréscimos salariais em relação ao tempo de experiência, ao desempenho docente e, ainda, prêmios em dinheiro aos profissionais de educação que obtivessem algum destaque (TRITTINI; CUEVAS, 2013), prevendo uma lógica meritocrática na carreira docente. Em suma, a LGE representou um novo quadro institucional para a educação do ensino primário e do secundário, porém ainda não promovia mudanças significativas aos regulamentos em relação ao Ensino Superior.

Em 2015, um marco importante na educação chilena ocorre: a promulgação da lei 20.845 ou Lei de Inclusão Escolar, que “*regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.*”³⁶ (CHILE, 2015, p. 1). Conforme a lei, o Estado chileno se propõe a implantar progressivamente o ensino gratuito naqueles estabelecimentos subvencionados, recebedores de verbas permanentes do governo. Segundo Baeza (2018), essa lei é reflexo das mobilizações organizadas pela camada da sociedade proveniente da geração pós-ditadura, a partir do final dos anos 1990, sobretudo pelo movimento estudantil, que já nasceu no período democrático e vem em luta para que toda a população tenha acesso à uma Educação pública, gratuita e de qualidade.

Baeza (2018) aponta também que, com a Lei de Inclusão Escolar, as escolas que recebem algum tipo de aporte financeiro, proveniente do governo, não poderão mais ter fins de lucratividade, além de prestar contas ao Estado, como assinala o excerto da lei:

*Todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos. Asimismo, deberán rendir cuenta pública respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación*³⁷ (CHILE, 2015, p. 4).

Outro ponto importante da Lei de Inclusão Escolar (CHILE, 2015) é a indicação de uma educação laica nas escolas estatais, que valorize todas as formas de

³⁶ Regulamenta a admissão dos e das estudantes, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em estabelecimentos de ensino que recebem contribuições do Estado (tradução nossa).

³⁷ Todos os aqueles que recebem subvenções ou contribuições regulares do Estado não podem buscar lucros e devem alocar total e exclusivamente essas contribuições e qualquer outra receita para fins educacionais. Da mesma forma, deverão prestar contas ao público quanto ao seu uso e estarão sujeitos à fiscalização e auditoria da Superintendência de Educação (tradução nossa).

expressão religiosa e cultural, na expectativa de uma formação cidadã, que contribua com a sociedade chilena, salientada no trecho a seguir:

*En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad*³⁸ (CHILE, 2015, p. 1).

Assim como as questões religiosas, no viés democrático, a Lei de Inclusão Escolar (CHILE, 2015) tem a intenção de promover a noção de respeito ao diverso, que deve ser entendido como cultural e social, e assistido pelo Estado. Nesse sentido, o sistema educacional deve suscitar o respeito à diversidade nos projetos educativos das instituições escolares, destacando a diversidade cultural, religiosa e social, como prega a Constituição chilena. Assim, conforme a Lei de Inclusão Escolar (Chile, 2015), o sistema educacional deve favorecer o ajustamento do processo de ensino à diversidade de realidades e, também, garantir a liberdade de cátedra aos professores, mesmo existindo projetos educacionais distintos, em diferentes instituições.

No conceito de Baeza (2018), apesar da lei conter ideais democratizantes, a sua implementação esbarra nas interferências externas neoliberais. Segundo o pesquisador, uma considerável quantidade de escolas subvencionadas, já em 2017, havia realizado os trâmites para se tornarem instituições “sem fins lucrativos”, entretanto, ainda podiam cobrar algum tipo de taxa dos estudantes. Outro ponto de discórdia na implementação dessa lei, conforme o autor, são os testes de larga escala, que ranqueiam resultados, e acabam por estreitar os currículos escolares, enfatizando os conteúdos avaliados nessas provas (MUJICA-JOHNSON, 2020). Assim, os estudantes sofrem uma espécie de “adestramento” para atingirem bons resultados nas avaliações e classificarem melhor as suas escolas – uma prática neoliberal que amplia a segregação, uma vez que as instituições com maiores rendimentos apresentam um custo maior para a permanência dos alunos.

Baeza (2018), a partir da padronização do ensino via avaliações externas, evidenciada por Mujica-Johnson (2020), problematiza a falta de identidade e qualidade de educação nas escolas, juntamente com o processo de desprofissionalização e culpabilização docente, apontando como “amarras

³⁸ Nos estabelecimentos de ensino pertencentes ou administrados pelo Estado, será promovida a formação laica, que respeita todas as expressões religiosas, e a formação cidadã dos alunos, de forma a incentivar a sua participação na sociedade (tradução nossa).

neoliberais” na implementação na Lei de Inclusão Escolar (CHILE, 2015), provenientes de orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Unesco, apresentadas nos capítulos anteriores.

4.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA CHILENA

Ao iniciar a apresentação da educação escolar chilena, referente aos anos que antecedem o Ensino Superior, é necessário atentar para a terminologia utilizada. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) educação é dividida em dois patamares: Educação Básica e Ensino Superior; sendo que educação básica envolve três níveis de ensino, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e ENSINO MÉDIO (BRASIL, 1996). No Chile, tanto a nomenclatura encontrada, quanto a estrutura, são um pouco diferente do que se conhece aqui no Brasil.

A educação formal chilena, correspondente a Educação básica brasileira, é composta – segundo a LGE – em três níveis: a Educação *Parvularia*³⁹, que atende desde bebês até crianças com seis anos de idade; o ensino básico, o qual, após 2017, conta com seis anos de escolarização, subdividido em duas fases (ciclo 1 e ciclo 2), correspondente ao ensino fundamental brasileiro; e quatro anos de ensino médio ou secundário (formação geral), com mais dois anos de formação específica⁴⁰, conforme demonstrado no quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Fases da educação formal chilena, segundo a LGE (CHILE, 2009).

1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
<i>Parvularia</i>	Ensino Básico	Ensino Médio
Sala Cuna (berçário) Nível médio Transição	1º ao 6º ano	Formação geral – 1º ao 4º ano Formação específica – 5º e 6º anos
Crianças de 0 a 6 anos	Estudantes de 6 a 12 anos	Estudantes de 12 a 18 anos

Fonte: Informações retiradas da Lei Geral de Educação nº20.370 (CHILE, 2009).

O Chile, apesar de apresentar resultados satisfatórios em avaliações externas, é exemplo de discrepância na oferta educacional em nível internacional. Durante a

³⁹ Nome dado à etapa pré-escolar que compreende os níveis da educação infantil brasileira.

⁴⁰ Ofertados a partir de 2017 (CHILE, 2009).

primeira década do século XXI, pesquisas nacionais e internacionais expressaram que o sistema escolar chileno é um dos mais segregados que existem no globo terrestre, afetando diretamente as oportunidades educacionais e sociais da população jovem do país (VALENZUELA, BELLEI, DE LOS RÍOS, 2014; VILLALOBOS, VALENZUELA, 2012), principalmente em decorrência do seu financiamento pelo sistema de *Vouchers* por aluno, pagos com base na frequência, estimulador da competição entre as escolas (VILLALOBOS; VALENZUELA, 2012). A partir da promulgação da LGE, em 2009, o país luta para modificar esse aspecto.

Segundo o artigo 4º da LGE (CHILE, 2009), a educação é um direito de todas as pessoas e as famílias têm, preferencialmente, o direito e o dever de educar seus filhos. Dessa maneira, o Estado, deve primar pela proteção especial a esse direito e, em geral, à comunidade, o dever de contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação, pertencendo ao Ministério da Educação a responsabilidade pela construção de planos e programas de estudo para os níveis de ensino básico e médio, os quais devem ser aprovados pelo Conselho Nacional de Educação.

Esses planos e programas, todavia, somente são obrigatórios para os estabelecimentos que não possuam os seus próprios documentos norteadores (CHILE, 2009), ou seja, devem adotar os planos e programas elaborados pelo Ministério da Educação. Mujica-Johnson (2020), explica que o MINEDUC oferece propostas e programas educacionais para cada nível e disciplina escolar, todavia, as escolas têm a possibilidade de desenvolver seu próprio projeto educacional, o que permite que os estabelecimentos particulares tenham autonomia para executar sua forma de ensino. Dessa forma, as escolas encontram certa liberdade para implementarem seus próprios planos e programas de estudo, desde que busquem cumprir os objetivos gerais definidos nas bases curriculares determinadas pela Lei Geral de Educação (CHILE, 2009).

Na prática, os objetivos de aprendizagem das bases curriculares, avaliados posteriormente em testes em larga escala, acabam por nortear os fins da aprendizagem. Logo, acabam predominando sobre as metodologias diversas de ensino que as escolas “podem” adotar, empobrecendo o currículo em termos culturais, em prol de benefícios econômicos junto à organismos multilaterais internacionais. Nas palavras de Mujica-Johnson (2020, p. 5),

Además de los problemas mencionados que presenta el currículo por objetivos en Chile, también existiría otro problema más de fondo de carácter epistemológico, debido a que la lógica vigente desconoce, en gran medida, la realidad histórico-cultural de las comunidades educativas, que incluyen a familias, alumnado, profesorado y autoridades de los centros educativos. De esta forma, se produce una competencia muy desigual entre el alumnado, el profesorado y también el personal directivo de los diferentes centros educativos, bajo estándares que privilegian a los sectores más favorecidos del país, principalmente en términos culturales y socioeconómicos. [...] porque los resultados de los aprendizajes son calificados en datos numéricos o notas, que posteriormente incidirán en posteriores beneficios económicos estatales tanto para el alumnado, el profesorado y los centros educativos. Además, con base en aquel rendimiento escolar variarán las posibilidades del alumnado para poder estudiar alguna carrera universitaria, una vez finalizada la educación escolar.⁴¹.

Um fato que vale a pena ressaltar é que, mesmo ocorrendo essa espécie de ensino mais “técnico”, em que os estudantes precisam acumular competências presentes nas bases curriculares, conta na LGE (CHILE, 2009) que o Estado fica incumbido de promover políticas educacionais para o reconhecimento e o fortalecimento das culturas indígenas, porém, nos estudos utilizados na fundamentação desta pesquisa não foi possível constatar o cumprimento desta parte da lei.

Com relação aos docentes, para trabalhar nos níveis *parvularia* e básico, um professor deve possuir o título de profissional da educação garantido pela formação em pedagogia na educação superior. Para o ensino médio, o professor deve portar um diploma de magistério específico relacionado à área que ele ensina. Além disso, os professores qualificados (de acordo com a LGE) e os demais profissionais da educação devem possuir aptidão moral, entendendo que não foram condenados por crimes, principalmente se houver alguma relação com o tráfico de drogas ilícitas ou violência doméstica (CHILE, 2009).

Cada nível de ensino apresenta particularidades com relação à formação do professorado, aos pré-requisitos, aos objetivos, à obrigatoriedade, entre outras

⁴¹ Além dos problemas mencionados no currículo por objetivos no Chile, haveria também outro problema mais fundamental de natureza epistemológica, porque a lógica atual ignora em grande parte a realidade histórico-cultural das comunidades educacionais, que incluem famílias, alunos, professores e autoridades das escolas. Desta forma, verifica-se uma competição muito desigual entre alunos, professores e também as directivas dos diferentes centros educativos, sob padrões que privilegiam os sectores mais favorecidos do país, principalmente em termos culturais e socioeconómicos. [...] porque os resultados de aprendizagem são qualificados em dados numéricos ou notas, o que afetará subsequentemente os benefícios económicos estaduais subsequentes para alunos, professores e escolas. Além disso, com base nesse desempenho escolar, as possibilidades de os alunos cursarem uma carreira universitária irão variar, uma vez concluída a escolaridade (tradução nossa).

variáveis. Destarte, serão apresentadas essas peculiaridades para uma melhor compreensão deste estudo.

A Educação pré-escolar ou *parvularia* é o nível educacional que atende crianças desde o nascimento até a idade de entrada no ensino básico, sem constituir antecedente obrigatório para isso (CHILE, 2009), ou seja, a criança pode ser matriculada a qualquer momento e ingressará na turma de acordo com a sua idade.

Quadro 9 – Divisão de fases na educação *parvularia*, segundo a LGE (CHILE, 2009).

Educação <i>Parvularia</i>		
<i>Sala Cuna</i> ⁴²	Nível médio	Transição
84 dias a 24 meses	De 2 a 4 anos	4 a 6 anos

Fonte: Informações retiradas da Lei Geral de Educação nº20.370.

O quadro 9 apresenta as três fases da educação *parvularia*, a partir da idade das crianças, sendo a *Sala Cuña* para bebês e crianças com menos de dois anos, o Nível Médio para crianças de dois a quatro anos e, de quatro a seis anos, a fase de transição que, como o próprio nome diz, já visa o adentrar na próxima fase escolar: o ensino básico.

O objetivo da educação *parvularia* é promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem de conteúdos relevantes e significativos nas crianças em idade de zero a seis anos, de acordo com as bases curriculares determinadas pela Lei geral de Educação (CHILE, 2009) de modo sistemática e pertinente.

De acordo com Baeza (2018), a educação *parvularia* inclui o conhecimento do professor em relação às características dos estudantes nos aspectos pessoais, cognitivos, biológicos, sociais, culturais, afetivos e morais, e como esses campos incidem na aprendizagem. A partir daí os docentes devem pensar experiências pedagógicas que sejam apropriadas e significativas às particularidades de cada criança no contexto em que vive, para desenvolverem responsabilidade, integridade, além de aprenderem a cuidar de si mesmos, dos outros e do meio ambiente.

Em termos de obrigatoriedade, a LGE preconiza o ensino básico e médio, desobrigando a educação *parvularia*. A mesma lei, entretanto, aponta que o Estado deve oferecer esse nível de educação pré-escolar, que representa uma preparação

⁴² Creche ou berçário (tradução nossa).

para o ensino básico, porém, o acesso gratuito é garantido somente nas últimas duas etapas, consideradas a fase de transição para o ensino básico:

Artículo 4 - Es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica. (CHILE, 2009, p. 2).⁴³

A educação *parvularia*, de acordo com a LGE, não é requisito para o acesso ao ensino básico, ou seja, independentemente de a criança ter cursado os níveis pré-escolares, ela pode se matricular no ensino básico, caso tenha idade para o cursar. A fase de transição (dois últimos anos) que tem duração de um ano, geralmente, pode ser oferecida nos estabelecimentos escolares de nível básico.

Os professores que trabalham na educação *parvularia* devem possuir o título de formação profissional em educação ou licenciatura em Pedagogia em Educação *Parvularia*, direcionada ao respectivo nível de ensino, com a duração mínima de oito semestres, nas universidades ou institutos profissionais do Estado ou autorizado pelo MINEDUC para o exercício da função docente (CHILE, 2009). O curso de Pedagogia para a educação *parvularia* não habilita o professor a lecionar no nível de ensino, subsequente, ou seja, no ensino básico.

O ensino básico chileno, correspondente ao ensino fundamental brasileiro, é o primeiro nível de ensino realmente obrigatório, segunda a LGE. À vista disso, o Estado deve ser o agente financiador de um sistema gratuito que garanta, além do acesso a toda população, condições de permanência, aos estudantes matriculados (CHILE, 2009).

A formação integral dos cidadãos chilenos é o principal objetivo do ensino básico, abrangendo, em termos curriculares, as dimensões física, afetiva, cognitiva, social, cultural, moral e espiritual, desenvolvendo suas capacidades de acordo com conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas, definidas de acordo com a LGE, favorecendo a continuidade do processo educacional formal de cada estudante. Para tanto, essa formação integral aos estudantes perpassa pelos estudos nas disciplinas de Linguagem materna e Comunicação, Matemáticas, Ciências Naturais e Ciências Sociais - História, Geografia e Ciências Sociais (DIAS; MARIANO; CUNHA, 2017).

⁴³ “É dever do Estado promover a educação pré-escolar em todos os níveis e garantir livre acesso e financiamento fiscal para o primeiro e segundo níveis de transição, sem que estes constituam requisitos para ingresso na educação básica (tradução nossa).

Segundo Baeza (2018), no ensino básico, demandas com temas atuais, como educação sexual, prevenção do uso de drogas, *bullying* e *cyberbullying* são apresentadas para a discussão em sala de aula e nortear a aprendizagem de valores, entretanto, o que se percebe, é um currículo que busca cumprir metas e resolver problemas.

Em 2017, oito anos após a promulgação da LGE, como descrito na própria lei, o ensino básico sofre uma redução e passa a ter seis anos, contemplando as séries do primeiro ao sexto ano, sendo que o sétimo e o oitavo ano migram para o ensino secundário ou médio, que passa a ter seis anos, em vez de quatro. Na prática, não há ampliação no tempo escolar, apenas uma adequação na quantidade de anos por nível de ensino. Segundo Zibas (2008, p. 204).

a mudança baseou-se no argumento de que a partir da 7ª série os alunos necessitariam de professores especializados, tal como no ensino médio, uma vez que os professores generalistas (até agora dedicados às oito séries do ensino fundamental) seriam adequados apenas para as seis primeiras séries.

É importante destacar que a idade mínima para ingressar no ensino básico regular é de seis anos e a idade máxima para ingressar no ensino médio regular será de dezesseis anos (CHILE, 2009). Esses limites etários podem variar no caso de estudantes de educação especial, processos de aceleração curricular, como ocorre nos casos de reclassificação de anos/séries escolares para estudantes com altas habilidades/superdotação.

Para se trabalhar no ensino básico, o professor deve possuir graduação em Pedagogia para este nível de ensino. Este curso, além dos conhecimentos pedagógicos gerais, possui carga horária direcionada ao ensino de Matemática, Linguagens, Ciências Naturais e Ciências Sociais, para o atendimento aos estudantes do ensino básico (1º ao 6º ano). A duração mínima do curso de Pedagogia para o ensino básico é de oito semestres (CHILE, 2009), porém, geralmente as universidades oferecem cursos de 10 semestres, com a possibilidade de ênfase em uma das áreas de conhecimento supracitadas, à escolha do estudante.

Após a conclusão do ensino básico, com o objetivo de garantir que cada aluno expanda e aprofunde sua formação geral e desenvolva os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitem exercer cidadania ativa e integrar-se à sociedade (CHILE, 2009) entra em cena o ensino médio ou secundário. Para ingressar neste nível, é necessário ter passado pelo ensino básico ou ter estudos equivalentes.

No ensino médio, ocorre uma formação generalista, nos primeiros anos, e em seus anos finais, uma formação específica: são os cursos humanísticos-científicos, técnicos-profissionais e artísticos, ou outros que podem ser determinados através das bases curriculares mencionadas (CHILE, 2009). Dessa forma, a partir de 2017, o ensino médio passa a ter quatro anos de uma educação geral e dois de ensino diferenciado, totalizando seis anos. O quadro 9 apresenta a subdivisão da educação média e, respectivamente, a faixa etária média dos estudantes durante os anos do curso nas duas diferentes fases.

Quadro 10 - Educação média ou secundária, segundo a LGE (CHILE, 2009).

Ensino médio ou secundário	
Formação geral – 1º ao 4º ano	Formação específica: científico-humanista, técnico-profissional
12 a 16 anos	16 a 18 anos

Fonte: Informações retiradas da Lei Geral de Educação nº20.370.

A formação científico-humanística visa o ingresso à carreira universitária, com um aprofundamento dos conhecimentos de um modo geral, permitindo uma ênfase na área das ciências exatas e da natureza (matemática, química, física e biologia) ou na área das ciências humanas (literatura, história, geografia e sociologia), à escolha do estudante. A formação técnico-profissional e artística conduz, principalmente, ao mercado de trabalho ou a uma formação técnica de nível superior. Cursos como metalurgia, eletricidade, mecânica etc. permite que a população mais pobre ingresse no mercado de trabalho como mão-de-obra especializada logo após a conclusão do Ensino médio. Apesar dessas diretrizes, os graduados do ensino médio, independentemente de sua especialidade, podem se inscrever em qualquer oferta de nível superior (VALENZUELA, BELLEI, DE LOS RÍOS, 2014; CHILE, 2009).

Para o ingresso nas universidades, os estudantes devem realizar a Prova de Seleção Universitária (PSU), que é uma espécie de avaliação única, correspondente ao brasileiro Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual a pontuação obtida é considerada pelas IES para a realização da matrícula. Vale ressaltar que o PSU é utilizado também como forma para definir a concessão de bolsas de estudos ofertadas por IES que promovem essa prática (BRUM, 2018).

No caso dos professores do ensino médio ou secundário, para a atuação neste nível de ensino, faz-se necessário uma graduação em área de conhecimento

especializada (Letras, Matemática, História, entre outras) e, em seguida o curso de Pedagogia para o ensino médio, que corresponde a um programa especializado de formação, geralmente ofertado em dois ou três semestres, para preparar licenciados e bacharéis ao exercício da docência no sistema escolar (CHILE, 2016), ou seja, trata-se de uma espécie de programa de pós-graduação, porém, habilitando o profissional ao ensino.

5 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CHILE

5.1 O ENSINO SUPERIOR CHILENO

De acordo com o site do Ministério da Educação Chileno⁴⁴, até 2020, cinquenta e nove universidades compunham o rol de instituições de nível superior no Chile, com um total 728.634 estudantes matriculados. Essas instituições de ensino ofertam desde cursos de carreiras técnicas, até graduações e programas pós-graduação. Das instituições relacionadas, trinta fazem parte do Conselho de Reitores, vinculadas ao Estado chileno, e outras vinte e nove são de iniciativa privada. Do universo total de IES chilenas, quarenta e seis são credenciadas ao MINEDUC, o que consiste em 96% das matrículas de em cursos de graduação.

Antes de aprofundar a apresentação do ensino superior chileno, é enriquecedor a este trabalho destacar duas tradicionais universidades, ambas fundadas no século XIX, prestigiadas internacionalmente pela produção acadêmica, e, referências para o país. A primeira, de financiamento estatal, é a Universidade do Chile. A segunda, privada e confessional, a Pontifícia Universidade Católica do Chile.

Figura 6 – Universidade do Chile - Sede Central.



Fonte: Site da Universidade de Chile. Disponível em: <https://www.uchile.cl/portal/versao-portuguesa/apresenta%C3%A7%C3%A3o/86123/informacoes-gerais>. Acesso em: 02 set. 2020.

⁴⁴ Disponível em: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/donde-estudiar/>. Acesso em 03 mar. 2021.

A Universidade do Chile (UC) é a instituição de Ensino Superior mais antiga do Chile. Segundo o seu site institucional⁴⁵, a sua fundação data de 19 de novembro de 1842. A UC tem como principais objetivos produzir, desenvolver, integrar e difundir conhecimentos em todas as áreas da ciência e da cultura. Como já citado, a UC localiza-se na capital, Santiago, reconhecida como uma universidade pública de qualidade internacional. Pode-se dizer que até 2020, a UC encontra-se no topo do sistema universitário chileno no que diz respeito ao ensino e extensão, e é a IES chilena que mais produz pesquisas científicas e tecnológicas, além de ser muito bem avaliada no sistema chileno de Acreditação.

Ainda segundo o site da instituição, a Universidade do Chile tem cerca de quarenta e dois mil estudantes de graduação e pós-graduação, distribuídos em cinco campi e várias estações experimentais em Santiago. Dentre os egressos da UC, estão vários presidentes, entre eles Salvador Allende e Michele Bachelet, e Gabriela Mistral e Pablo Neruda, Prêmio Nobel de Literatura em 1945 e 1971, respectivamente.

A UC é um importante centro de formação de professores no Chile com vários cursos voltados à Educação. Entre eles, Pedagogia para a Educação *Parvularia*, Pedagogia para o Ensino Básico e Pedagogia para o Ensino Médio, além das formações específicas para a atuação nas disciplinas do Ensino Médio. Também conta com cursos de formação de professores integrados com áreas específicas, como por exemplo, “Licenciatura em Pedagogia no Ensino Médio e Matemática”, no qual, o estudante já se habilita ao ensino de um componente curricular particular.

Assim como a UC, a Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-C) é também referência no ensino superior chileno. De acordo com o seu site institucional⁴⁶, a PUC-C, além de privada, ocupa o status de instituição confessional, ou seja, sua proposta mescla a excelência na formação acadêmica, sem desconsiderar a base na doutrina cristã. Apesar da questão moral católica, a PUC-C apregoa uma formação sólida, alicerçada nas ciências, artes, humanidades, compreendendo as diferentes realidades humanas e responsabilidades sociais e pessoais envolvidas no desenvolvimento integral de uma sociedade. Está entre as mais antigas IES chilenas, com sua data de fundação em 21 de junho de 1888, pelo

⁴⁵ Site institucional da Universidade do Chile. Disponível em: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/hechos-y-cifras/categorias/54561/tradicion-y-liderazgo>. Acesso em: 02 out. 2020.

⁴⁶ Site institucional da Pontifícia Universidade Católica do Chile. Disponível em: <https://www.uc.cl/>. Acesso em: 03 out. 2020.

então arcebispo de Santiago, Dom Mariano Casanova. A PUC-C possui cinco campi e apenas um não está situado na região de Santiago, o qual está localizado na cidade de Villarrica, no sul do Chile.

Figura 7 – Pontifícia Universidade Católica do Chile - Sede Central.



Fonte: Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/publicacoes/23-santiago/613-leitorado-brasileiro-na-puc-chile-oferece-atividades-de-incentivo-a-promocao-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 03 out. 2020.

A PUC-C é uma universidade que muito contribui com o campo da Formação de Professores, ofertando as três modalidades de graduação em Pedagogia (para educação *parvularia*, básica e média), além do curso de “Pedagogia na religião católica”, voltado ao trabalho em instituições escolares confessionais. A PUC-C oferece também programas para a formação em componentes curriculares específicos, bem como cursos de pedagogia que já habilitam os estudantes a ministrarem aulas no ensino médio, como por exemplo: “Pedagogia no Ensino Médio e em Química”.

O Ensino Superior chileno, ao fim da década de 1960, vislumbrando a Universidade como meio para atingir o desenvolvimento da nação, em uma perspectiva democrática e pluralista, foi submetido a uma importante reforma Universitária, buscando a democratização interna das instituições, abarcando setores sociais e culturalmente excluídos ao longo do tempo. Tal processo foi interrompido

pela ditadura militar de Pinochet, que interveio diretamente nas Universidades por meio da criação dos “reitores-delegados”.

Trabalhadores, estudantes de esquerda, ou qualquer pessoa que tenha se comprometido com as perspectivas democráticas da sociedade chilena foram perseguidos pela ditadura, alguns foram demitidos, outros, expulsos, até mesmo em alguns casos, aprisionando-os e torturando-os (GARRIDO, 2015). Desse modo, qualquer ideologia opositora ao novo regime ditatorial era literalmente “caçada” pelo sistema.

As transformações realizadas pela ditadura militar no Ensino Superior chileno ocorreram em 1981, pelo Decreto Com Força de Lei Nº 1, intitulado “Lei Geral das Universidades”. Algumas ações deste decreto, responsáveis por desdobramentos antidemocráticos, foram a limitação da autonomia universitária; a exclusão da política partidária como forma de expressão permitida nas Universidades; permissão para a criação de universidades privadas, como entidades legais de direito privado sem fins lucrativos; exclusão da participação de funcionários administrativos e estudantes na definição de gestão e direção das universidades (GARRIDO, 2015), além da perda da gratuidade na educação superior, presente no governo do Presidente Salvador Allende (1970 a 1973) (PIRES, 2015).

A ideia da necessidade de um “mercado universitário organizado com base na competição entre as diferentes universidades por recursos e estudantes” (GARRIDO, 2015), fez com que o número de universidades particulares aumentasse, à medida que as IES públicas eram subfinanciadas pelo Estado, dentro da lógica neoliberal presente no governo ditador. Esse “subfinanciamento” das universidades estatais fundamentou o argumento da necessidade de pagamento de mensalidades pelos estudantes. Segundo Garrido (2015, p. 333), o que aconteceu no Chile foi uma evidente transição forçada de uma lógica de uma Universidade para aumentar a democratização, gratuita e pública, para uma lógica de uma universidade de elite, paga e privada. Dessa forma, o cessar da gratuidade do ensino superior chileno foi mais um ponto de aprofundamento da desigualdade no país.

Espinoza (2005) corrobora com o pensamento de Garrido (2015), e vai adiante na questão ideológica neoliberal, pontuando os prejuízos e as reais intenções da implementação desse modelo de ensino universitário. Nas palavras do pesquisador

Para nadie es un misterio que este modelo de mercado educativo restringe severamente la autonomía académica y la libertad de cátedra, y orienta el

*control ideológico y comercial de las universidades hacia un aprendizaje caótico de competencias básicas y laborales, cuyo objetivo es, por una parte, preparar mano de obra barata en los países pobres sin aspiraciones de desarrollo, y por otra, formar profesionales en disciplinas liberales que requieren un bajo costo de inversión para las instituciones de educación superior y que les generan cuantiosas ganancias.*⁴⁷ (ESPINOZA, 2005, p. 44).

Conforme exposto por Espinoza (2005), o viés privatista neoliberal destrói a autonomia universitária e implementa uma espécie de controle ideológico que apresenta como possível apenas a perspectiva alienante do mercado, além de se beneficiar com os lucros advindos da venda dos cursos de graduação e pós-graduação, e a posterior exploração da classe trabalhadora no mercado de trabalho.

A partir da década de 1990, a discussão sobre o papel da Educação nos países periféricos do capitalismo intensificou-se ao passo que o processo de globalização se desenvolvia. Ela [a educação] deveria dar condições aos países e suas populações para o atendimento às necessidades do novo século, provenientes do processo de globalização e da manutenção do capitalismo, em uma linguagem mais clara, a educação como formadora de recursos humanos.

No Chile, bem como na grande maioria dos países da América Latina, um novo modelo de gestão educacional foi também implementado com o intuito de formar a força a classe trabalhadora, de modo que favoreça a competitividade econômica internacional dos países e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento nacional autossustentável (CORRALES; ROLDÁN; GARCHET, 1999).

O Ensino Superior chileno teve a sua organização gradualmente reformulada nas últimas décadas. Entretanto, a estrutura oriunda das reformas da década de 1980 permanece inalterada, no que se refere ao sistema de interação entre público e privado. O financiamento do Ensino Superior é fundamentado em sua maior parte na cobrança de mensalidades pagas pelos universitários e aportes estatais, que subsidiam estudantes que possuem características específicas, cujos recursos são disponibilizados diretamente do governo para instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas que oferecem o serviço educacional (ARRIAGADA; CHAVEZ; ARELLANO, 2020). Obviamente, o mercado, além de receber mão-de-obra mais

⁴⁷ Para ninguém é segredo que este modelo de mercado educativo restringe severamente a autonomia acadêmica e a liberdade de cátedra, além de orientar o controle ideológico e comercial das universidades para uma aprendizagem caótica de competências básicas e para o trabalho, cujo objetivo é, por um lado, preparar mão-de-obra barata em países pobres sem aspirações de desenvolvimento e, por outro, formar profissionais dentro dos ideais liberais, que exigem um baixo custo de investimento para instituições de ensino superior e que geram grandes lucros para elas (tradução nossa).

qualificada, também lucrou com o acesso da população ao Ensino Superior, no caso, os bancos e os empresários do setor educacional. Isso se deu pelo fato de, no ano de 2005, ocorrer a criação da lei 20.027, que facilitou o crédito para os estudos em nível superior.

A lei 20.027 proporcionou o acesso às Universidades para muitos estudantes que não possuíam condições econômicas para pagar as caras mensalidades que, segundo Garrido (2015), poderia chegar a aproximadamente 6.000 dólares anuais, o custo médio pago pelos estudantes nas universidades chilenas, sendo um dos sistemas universitários mais caros do mundo, inflacionado pela facilidade em conseguir o crédito para o financiamento, logo após a promulgação da lei.

Destarte, os estudantes provenientes das classes menos abastadas, que arriscassem o ingresso e a permanência nas universidades, poderiam contrair uma dívida cara, atrapalhando, inclusive, a sua vida pós-formatura, como descreve o excerto a seguir:

O estudante que não possui dinheiro para bancar a própria faculdade, mas possui coragem para encarar a burocracia e os altos juros, têm que assinar uma espécie de promissória com o aval do governo, [...] os juros na Educação chilena são de 6% por ano, é um valor chocante levando-se em conta que a média histórica é de 3%. Esse financiamento fica acumulado para ser pago depois que os alunos se formam. E a maioria necessita de pelo menos quinze anos de trabalho para quitar a dívida. O dinheiro fica tudo nas mãos dos bancos. [...] A educação desse estudante já fica prejudicada, uma vez que a partir do segundo ano de faculdade ele já precisa fazer pagamentos a fim de amortizar essa dívida, isso faz com que ele não possa se dedicar integralmente aos estudos. Após sua formatura essa dívida impede com que ele tenha uma vida normal, afinal com trinta e cinco anos de idade, quando uma pessoa normal estaria comprando sua casa própria e provavelmente constituindo família, esse cidadão ainda estará pagando a faculdade. (BAZZAN; FANTINATTI; FERRARI, 2011, p. 3).

Outra questão que precisou ser resolvida, por conta da educação mercadológica, foi a grande expansão das IES sem um controle eficiente da qualidade dos serviços. Segundo Garrido (2015), o que prevaleceu foi a confiança excessiva na honestidade e na boa fé depositadas na iniciativa privada, o que é possível entender analisando o contexto ideológico neoliberal, que apregoa a suposta superioridade e incorruptibilidade da iniciativa privada em relação ao serviço público prestado pelo Estado. Dessa forma, foi criado o mecanismo de “acreditação” para regular o sistema universitário, com o objetivo de avaliar a qualidade dos serviços educacionais vendidos aos estudantes.

Para compor a Comissão Nacional de Acreditação (CNA), foram utilizadas duas comissões: a primeira, existente desde 1999, era a Comissão Nacional de Credenciamento de Graduação (Decreto Supremo nº 51 06/04/1999) (CHILE, 1999) e, a segunda, criada mais tarde, a Comissão Nacional de Credenciamento (Lei nº 20.129, 17/11/2006). Entretanto, o processo de “acreditação” era voluntário e, apenas começou a funcionar efetivamente, quando foi vinculado à participação obrigatória da IES como condição para seus estudantes conseguirem o financiamento dos estudos, junto ao Estado e aos bancos. A Comissão Nacional de Credenciamento avalia cinco quesitos principais nas IES, quais sejam: gestão institucional, ensino de graduação, ensino de pós-graduação, pesquisa e extensão (GARRIDO, 2015).

Algumas carreiras e programas de estudos, referentes aos títulos profissionais de médico cirurgião, cirurgião dentista e formação docente, em geral, de acordo com a Lei 21.091, devem se submeter obrigatoriamente ao processo de acreditação, que consiste na avaliação e verificação do cumprimento de critérios e normas de qualidade, a fim de certificar a qualidade das carreiras e programas oferecidos pelas instituições autônomas do Ensino Superior (CHILE, 2018).

A partir de 2011, os estudantes chilenos saíram às ruas apresentando uma nova pauta, que questionava o modelo de educação mercadológico, no qual a obtenção de lucro pela iniciativa privada e seus interesses corporativos se sobressaíam em relação a qualquer visão de qualidade educacional e dignidade humana. Dessa maneira, uma das principais demandas dos estudantes era exatamente o custeio estatal dos estudos no Ensino Superior chileno, tornando-o gratuito para toda população – como um direito social – uma vez que o modelo questionado reduz a operação das IES a obtenção de lucro, além de onerar demais os gastos dos estudantes e de suas famílias (GARRIDO, 2015; FONSECA, CARMONA, 2018). É importante destacar que a mobilização dos estudantes chilenos foi apoiada pela grande maioria da população.

Em 2018, com a promulgação de uma nova lei que ampara o Ensino Superior (Lei 21.091/18), esse sistema regulatório sofreu algumas mudanças tornando o ensino universitário um “direito” de toda a população, descrito no artigo 1º dessa lei

O ensino superior é um direito, cuja provisão deve estar ao alcance de todas as pessoas, de acordo com suas habilidades e méritos, sem discriminação arbitrária, para que possam desenvolver seus talentos; da mesma forma, deve servir ao interesse geral da sociedade e é exercido de acordo com a

Constituição, a lei e os tratados internacionais ratificados pelo Chile e que estão em vigor (CHILE, 2018).

Essa mesma lei descreve o Ensino Superior como agente que ocupa um papel social que gera e desenvolve conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos, humanitários e os transfere à comunidade promovendo a cultura em suas diversas manifestações e contribuindo para o desenvolvimento sustentável, o progresso social, cultural, científico e tecnológico de todas as regiões do Chile e a comunidade internacional, além de primar pela formação abrangente e ética das pessoas, objetivando a promoção do pensamento autônomo e crítico nas diferentes áreas da sociedade (CHILE, 2018).

Ademais, o Ensino Superior compreende diferentes níveis de programas de estudos, por meio dos quais é possível obter formações técnicas de nível superior ou graus acadêmicos. Nessa perspectiva, o Sistema de Ensino Superior é composto por dois subsistemas: a universidade e o técnico profissional (CHILE, 2018).

A reorientação do Ensino Superior como um direito, agora formalizado em lei, aponta como um dos principais objetivos o acesso universal à população, de modo que, de acordo com suas habilidades, méritos e sem barreiras econômicas, as pessoas possam acessar o Ensino Superior (ARRIAGADA; CHAVEZ; ARELLANO, 2020). Entretanto, em um país que possui números consideráveis de desigualdade, faz-se necessário políticas públicas para garantir que a “lei” possa sair do papel. Segundo Arriagada, Chavez e Arellano (2020, p. 3),

Las capacidades que pueden adquirir las personas están diferenciadas según el capital económico, social y cultural que han logrado acumular a lo largo de sus trayectorias sociales. Por ello, no está en las mismas condiciones de acceso a la educación superior, por ejemplo, una persona que ha vivido en situaciones de exclusión o de pobreza.⁴⁸

Deste modo, a própria Lei 21.091 (CHILE, 2018) preconiza a criação de políticas para acesso e permanência dos cidadãos ao ensino universitário, sugerindo programas com base no princípio de inclusão, com o objetivo de promover a equidade no ingresso nas IES. Nesse sentido, é possível destacar como ação importante, o

⁴⁸ As capacidades que as pessoas podem adquirir são diferenciadas de acordo com o capital econômico, social e cultural que elas conseguiram acumular ao longo de suas trajetórias sociais. Portanto, não está nas mesmas condições de acesso ao ensino superior, por exemplo, uma pessoa que viveu em situações de exclusão ou pobreza (tradução nossa).

Programa de Acesso ao Ensino Superior (PACE), que foi criado antes mesmo da promulgação da lei 21.091, pela então Presidenta Michelle Bachelet Jeria em 2015.

O PACE⁴⁹ busca reforçar o direito ao Ensino Superior, assegurando o efetivo acesso ao Ensino Superior. O programa possui uma fase de preparação para garantir a qualificação de estudantes de setores com maior vulnerabilidade com alto desempenho, implementando atividades de apoio e realizando o acompanhamento de alunos nos dois anos finais do ensino médio, o que favorece o ingresso com uma maior bagagem de conhecimento na universidade (ARRIAGADA; CHAVEZ; ARELLANO, 2020).

Conforme os mesmos autores, por meio do PACE, é também estabelecida a criação de cotas para facilitar o acesso e, aos estudantes que ingressarem na universidade através deste programa, é realizado um novo acompanhamento com atividades destinadas a se evitar a reprovação no primeiro ano do curso de graduação (ARRIAGADA; CHAVEZ; ARELLANO, 2020).

Embora haja o “esforço” do Estado para garantir o acesso ao ensino universitário para alunos destaques em escolas de contextos vulneráveis, o fato destes estudantes terem um ótimo desempenho em sua escola não é garantia que eles terão o mesmo nível de rendimento na IES, uma vez que a falta de capital social e cultural, proveniente da desigualdade do país, pode dificultar o bom desempenho e a permanência no sistema educacional. Conforme Arriagada, Chávez e Arellano (2020, p. 4)

o acesso à educação no Chile reproduz as condições estruturais de desigualdade e exclusão social; [...] o PACE, embora gere a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, não elimina as diferenças de desigualdade; [...] os estudantes que ingressam no Ensino Superior através do PACE possuem capital social e cultural limitado, o que dificulta a inserção e o desempenho acadêmico que, apesar de avaliar o esforço, dificilmente podem ser superados pelos programas de acompanhamento.

É importante frisar que não são todas as universidades que participam e desenvolvem o PACE. De acordo com dados do site do Ministério da Educação do Chile (MINEDUC), até 2019 o PACE foi desenvolvido apenas em 29 universidades. A ideia do PACE é ser uma política pública importante que visa a correção de uma das

⁴⁹ Site do Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo ao Ensino Superior (PACE) disponível em: <https://pace.mineduc.cl/>. Acesso em: 10 set. 2020.

formas expressas de desigualdade provocada pelo capitalismo neoliberal: o acesso à universidade. Todavia, ao proporcioná-lo apenas aos estudantes destaques, novamente, retoma-se o conceito de meritocracia, onde nem todos conseguem usufruir da iniciativa.

5.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CHILE

Até a definitiva emancipação do Chile, em relação à coroa espanhola, em 1818, a educação se encontrava nas mãos da Igreja Católica e não era para todas as pessoas: havia poucas escolas, as quais eram destinadas às crianças e adolescentes da aristocracia chilena, educados sob os padrões determinados por governantas estrangeiras (SILVA-PEÑA; OLIVOS-GONZÁLEZ; LÓPEZ-TORRES, 2020). Entretanto, uma das principais preocupações do Estado recém-criado era proporcionar o acesso à educação escolar para toda a população do território chileno.

De acordo com Silva-Peña, Olivos-González e López-Torres (2020), a primeira forma de educação ofertada aos chilenos foi pela monitoria de estudantes ou cidadãos – que já sabiam ler, escrever, e possuíam alguma noção de matemática básica – que ajudavam na tarefa docente. Por ser um modo barato de se implementar, espalhou-se rapidamente pelo país. O processo de formação que os monitores exerciam foi reconhecido e comparado ao trabalho realizado por um preceptor, ou seja, alguém que orientou a execução do trabalho docente, mas não teve a preparação profissional necessária.

Em seguida, houve a ideia de preparar de forma mais sistemática as pessoas que realizavam o trabalho de ensino, para profissionalizar a docência. Nesse momento, são criadas as escolas normalistas, sendo a primeira delas no ano de 1842 (SILVA-PEÑA; OLIVOS-GONZÁLEZ; LÓPEZ-TORRES, 2020). Deste modo, pode-se dizer que a construção do Estado chileno e o campo da formação docente caminharam lado-a-lado por muito tempo, inclusive a questão educacional foi um dos carros-chefes do novo país independente, naquele momento.

Segundo Silva-Peña, Olivos-González e López-Torres (2020), em 1885 ocorreu uma reforma educacional, que propunha uma mudança curricular na formação de professores normalistas, que atribuía maior importância à formação pedagógica que,

até então, era a base mais fraca de seu currículo. Para as autoras, a implementação dessa reforma elevou a formação pedagógica ao patamar de disciplina científica, conferindo-lhe um novo quadro institucional, favorecendo a reorganização das escolas normais. Destarte, as escolas normalistas formavam seus estudantes dentro de um aspecto cidadão para contribuir positivamente com seus respectivos locais de trabalho e moradia, como participantes ativos na sociedade, sob um senso de justiça social.

Mais tarde, as universidades passaram a ter o controle das escolas normalistas, logo após do Golpe de Estado que colocou Pinochet no poder, e a maioria dessas escolas foram fechadas. Essa reviravolta não ocorreu para melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores, mas para haver um maior controle do governo ditador, por intermédio do Ministério da Educação (SILVA-PEÑA; OLIVOS-GONZÁLEZ; LÓPEZ-TORRES, 2020), uma vez que o viés de justiça social poderia atrapalhar a pretendida implantação do neoliberalismo.

Troncoso-Perez *et al.* (2020), escreve que a partir de 1990, iniciou-se uma espécie de movimento com a proposta principal de “melhorar” a estrutura didático-curricular, implementando o ensino baseado em competências, habilidades e conhecimentos. Nesse cenário, buscou-se à geração de padrões de exercício para os professores – competências para a docência – partindo do princípio de que sua execução ocasionará uma maior qualidade educacional.

A perspectiva de terceirizações e privatizações na educação superior chilena emergida, principalmente, a partir da década de 1990, sem a devida participação popular ou mesmo um amplo debate para que o povo pudesse conhecer mais sobre o tema e perceber as nuances negativas envolvidas, sobretudo para os usuários provenientes da classe trabalhadora.

No cabe duda que si se promoviera una discusión amplia acerca de las implicaciones y efectos negativos que conlleva considerar a la educación como mercancía, sería factible que un número cada vez mayor de actores del sistema educativo y de la comunidad participen y contribuyan a crear una conciencia nacional y regional que haga imposible el avance de los planes de integración subordinada de la educación latinoamericana a la lógica de las grandes corporaciones de la educación a nivel mundial (incluyendo agencias de asistencia técnica como el Banco Mundial), a los proyectos culturales de los países hegemónicos y a las propias iniciativas nacionales de privatización y comercialización de la educación.⁵⁰ (ESPINOZA, 2005, p. 42).

⁵⁰ Não há dúvida de que sem uma ampla discussão ser promovida sobre as implicações e efeitos negativos que envolvem considerar a educação como uma mercadoria, seria viável que um número crescente de atores no sistema educacional e a comunidade participa e contribui para criar uma consciência nacional e regional que dificulte o avanço dos planos de integração da educação latino-americana subordinados à lógica das grandes corporações de educação (incluindo agências de

Principalmente a partir do final do século XX e início do século XXI, a formação inicial de professores tem ganhado evidência, estando entre os temas centrais e estratégicos da agenda educacional dos países latino-americanos e não poderia ser diferente com o Chile. Segundo Vera e Diaz (2017), a formação de professores é reconhecida como peça fundamental para a melhoria do sistema educacional em geral, inclusive consta nas páginas iniciais de vários programas de formação de professores, implementados no Chile na última década, bem como nas normas orientadoras das carreiras pedagógicas publicadas pelo Ministério da Educação.

O interesse pelo aperfeiçoamento do campo da Formação de Professores, de acordo com Vera e Diaz (2017), possui o objetivo de atualizar e fortalecer a formação inicial dos docentes para implementar uma mudança educacional considerada necessária e urgente no Chile, em que os professores necessitam estar preparados para serem os sujeitos desse processo, em um currículo voltado às questões históricas e de justiça social. Entretanto, segundo os mesmos autores, essa preocupação com o campo da Formação de Professores se desenvolve em meio a críticas, principalmente do mercado e de organismos multilaterais, referentes à qualidade dos cursos de formação docente e suas constantes reestruturações curriculares, o que impede uma adequada ponderação de seus pontos positivos e negativos.

Essas críticas proferidas por organismos multilaterais ocorrem pela posição que eles assumem, ao orientar a padronização dos cursos e o estabelecimento de uma lista de “competências” que o professor deve aprender na sua formação inicial e implementar no exercício da sala de aula. Para o BM (2005), professores qualificados são aqueles que “dominam” os conhecimentos de sua área de ensino, compreender as habilidades pedagógicas que eles precisam ter e as competências específicas e metas de aprendizagem que seus estudantes devem atingir.

Há uma espécie de preocupação das universidades, sobretudo as vinculadas ao Estado chileno, para que os profissionais formados estejam alinhados com um currículo voltado à justiça social. Porém, nas escolas, o que se encontra é um currículo baseado em objetivos e competências, alinhado com as orientações de organismos, como o BM. Segundo o banco, o ensino por competências é capaz de desenvolver

assistência técnica, como o Banco Mundial), aos projetos culturais dos países hegemônicos e às próprias iniciativas nacionais de privatização e comercialização da educação (tradução nossa).

habilidades de raciocinar analiticamente, realizar questionamentos coerentes, aprender novas habilidades com eficiência etc. (BANCO MUNDIAL, 2010).

Essa dissonância entre os currículos das universidades e das escolas ocasiona tensionamentos para que as IES se aproximem dos currículos baseados em competências, inclusive a partir do nivelamento que ocorre por meio de avaliações externas, nas quais são avaliados graduandos e suas universidades. Baeza (2018) corrobora com este raciocínio ao citar que organismos neoliberais, como a OCDE, estimulam os governos a criarem mecanismos para que haja o alinhamento dos programas de formação de professores, e que eles sejam coerentes com qualquer padrão profissional nacional de ensino. Na mesma direção, Espinoza (2005, p. 44) aponta que

la política neoliberal fomenta el esquema de evaluación y medición, con indicadores que definen los programas académicos que deben continuar, sobre la base del criterio que la “educación es viable en la medida en que es útil y es útil si es competitiva y pertinente con el mercado laboral”.⁵¹

No olhar do mercado, investir na educação só é importante a partir do momento que ele se beneficiará com este movimento. Em consonância com este pensamento, as avaliações em larga escala podem servir como balizadoras dos saberes que o mercado julga como essências para que a classe trabalhadora se adeque às suas demandas.

Troncoso-Perez *et al* (2020) ratifica esse pensamento ao apontar que é por meio da política de avaliação dos estudantes e incentivos ao desempenho do professor que o mercado pretende modelar a atuação do corpo docente, acirrando a disputa de terreno com as universidades. À vista disso, define-se um atrelamento entre o sucesso em provas padronizadas e a melhoria do salário dos professores, como apregoa o documento SABER-Teachers (BANCO MUNDIAL, 2013) quando incentiva o monitoramento do ensino e da aprendizagem, e motivação dos professores conforme seu desempenho (resultado dos alunos).

Como em outros países, a perspectiva neoliberal instaurada no Chile permitiu reformas educacionais, que se transformaram em complexos mecanismos de ação política, regulados por organismos multilaterais internacionais (SCHILLING;

⁵¹ A política neoliberal fomenta o esquema de avaliações e medições, com indicadores que definam os programas acadêmicos que devem permanecer, com base no critério de que “a educação é viável à medida em que é útil, e é útil se é competitiva e pertinente ao mercado de trabalho” (tradução nossa).

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2020). Na lógica da globalização, com a educação como mercadoria para venda e consumo, a padronização dos currículos em nome das “tendências mundiais de ensino”, ocorre a desvalorização dos profissionais de educação, a partir da orientação de eficácia nos processos educacionais. Segundo o BM (1996), é preciso garantir uma maior eficiência com menores custos. Ou seja, além de se perder a cultura e as particularidades locais com essas ações curriculares, o profissional de educação perde também em remuneração.

Nessa tendência mercadológica, as carreiras de ensino superior voltadas à uma formação mais cultural, crítica e problematizadora da sociedade – como as de educação – foram, de certa forma, rebaixadas a um patamar de menor importância, perdendo procura de estudantes e oferta em universidades. Nas palavras de Espinoza (2005, p. 44) a perspectiva de educação neoliberal

ciertamente ha provocado en Chile, y en otros países de la región, la desaparición de programas académicos con una fuerte orientación social, especialmente aquellos cobijados bajo el alero de facultades de Humanidades y Educación, para sustituirlos por programas que en la teoría son altamente rentables u otros que tradicionalmente lo han sido (por ejemplo, Derecho, Periodismo, Psicología, Ingeniería Comercial), pero en un marco regulatorio absolutamente distinto y con un mercado laboral que aún tenía espacios o nichos para propiciar el desarrollo de los profesionales que se graduaban de esas disciplinas. De ese modo se ha estado propiciando una capacitación y o formación reduccionista apartada de la ciencia y cultura nacionales y de las necesidades reales del país.⁵²

Assim, a partir de um prisma neoliberal, as carreiras com uma formação voltada às ciências humanas devem se adequar e se inserir nas disputas do mercado. Essas políticas e orientações produziram “sequelas”, deixando a valorização docente em segundo plano – como já apontado no primeiro capítulo desta dissertação –, fator que diminui a procura de interessados nos estudos em educação.

Ávalos (2014) corrobora com esta analogia ao destacar que a formação de professores no Chile não atrai bons egressos do ensino médio e que a oferta dos programas de formação tem crescido, porém, mais em quantidade do que em qualidade, o que afeta a competência de seus egressos. Este tipo de problema é

⁵² Certamente causou no Chile, e em outros países da região, o desaparecimento dos programas acadêmicos com uma forte orientação social, especialmente aqueles protegidos sob os beirais das faculdades de Humanidades e Educação, para substituí-los por programas que são teoricamente altamente lucrativos ou outros que tradicionalmente foram (por exemplo, Direito, Jornalismo, Psicologia, Engenharia Empresarial), mas em um quadro regulamentar absolutamente diferente e com mercado de trabalho que ainda tinham espaços ou nichos para promover o desenvolvimento de profissionais formados nessas disciplinas. Desta forma, vem promovendo treinamento reducionista e educação longe da ciência e da cultura necessidades nacionais e reais do país (tradução nossa).

comum em vários outros países periféricos do capitalismo, uma vez que as condições de trabalho na carreira docente pós-universidade, sobretudo economicamente, desestimulam os melhores estudantes do Ensino Médio.

Para Troncoso-Perez et al. (2020), o ensino se configura como um trabalho que demanda um compromisso social e político ao encontro de uma maior justiça social. Porém, o desprestígio social da profissão, salários pouco atrativos, excesso de trabalho burocrático, currículo superdimensionado, formação inicial deficitária e carreiras do magistério pouco seletivas, demonstram uma desconfiança em relação à qualidade dos professores, e que, possivelmente, os resultados dos estudantes são mais decorrentes do seu nível socioeconômico do que da própria qualidade de ensino.

Reyes *et al.* (2010) corrobora com essa crítica, relatando algumas ações que afetaram o trabalho docente chileno, até a primeira década do presente século, como o aumento da quantidade de tarefas e encargos dos professores, o tempo de horas de trabalho em sala, que chega a 75% da jornada total, o grande número de estudantes por turma, a culpabilização dos professores por maus resultados dos alunos nas avaliações externas, dentre outros problemas. Esse conjunto de atribuições, que vão além da docência, correspondem às orientações do BM (1996; 2010; 2011b), que sugerem responsabilizar mais as escolas e os professores pelos resultados e a eficiência do ensino, e ajudam, inclusive, a definirem algumas políticas de educação.

Desde a recuperação da democracia nos anos 1990, as políticas no campo da formação de professores têm sido elemento crucial nos processos para melhorar o currículo e as práticas de ensino universitário. É possível destacar como uma dessas políticas, o Programa de Fortalecimento da Formação Inicial Docente (FFID), com o objetivo de desenvolver a qualidade da formação de Professores, uma vez que houve o enfraquecimento da área durante o período ditatorial, na questão dos recursos acadêmicos, principalmente pela baixa procura pelos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a baixa qualidade de candidatos nas carreiras pedagógicas (ÁVALOS, 2014; SCHILLING e SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2020).

O mercado exigia mão-de-obra com um perfil mais qualificado e melhores professores poderiam contribuir com essa demanda. Como a educação básica pode fornecer as habilidades, o conhecimento e as atitudes fundamentais para um bom funcionamento da sociedade (BANCO MUNDIAL, 1996), os cursos de formação de professores, que se comprometessem com a melhoria da qualidade, receberiam

incentivos econômicos do governo, além do apoio do Ministério da Educação na implementação dos projetos elaborados pelas universidades participantes. O FFID existiu de 1997 até 2002.

A partir de 2002, percebeu-se um aumento substancial da oferta de cursos à distância (EaD) ou semipresenciais para as carreiras docentes, principalmente pelas universidades privadas, que passaram a abrir unidades em todo o país, sem estrutura para oferecer bons processos de formação (ÁVALOS, 2014). Além dos incentivos do governo, por intermédio do FFID, a manutenção destes cursos era baixa, favorecendo a lucratividade das IES de EaD, sem contar com as condições facilitadas para os estudantes obterem o financiamento dos estudos na área da educação. Deste modo, segundo Cox, Meckes e Bascope (2010), o número de matrículas nas carreiras docentes de universidades privadas registrou aumentos de 812,6% nas carreiras para professores do ensino básico e de 940,7% nas carreiras para docentes do ensino médio, enquanto nas universidades de ensino tradicional (presencial), os aumentos tiveram números mais aceitáveis, 174,4% nas carreiras para o ensino básico e 74,7% nas carreiras para a atuação no ensino médio, entre 2000 e 2008.

Esse grande aumento na oferta dos cursos de formação de professores não garantiu a qualidade e a construção de um currículo para as necessidades da rede de ensino. Destarte, com o objetivo de conter o elevado crescimento das matrículas nas carreiras pedagógicas, em 2005, as universidades agrupadas no Conselho de Reitores, juntamente com o MINEDUC, concordaram em descontinuar os cursos EaD ou semipresenciais para a formação inicial docente⁵³ (ÁVALOS, 2014). Neste momento, ocorreu, de forma discreta, uma espécie de ação do Estado no campo da formação de professores, visando melhorar os estudos iniciais e, de certa forma, regular o mercado dos cursos de formação pedagógica.

A partir da promulgação da Lei de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (CHILE, 2006), fruto também das demandas da “revolução dos pinguins”, surgiram propostas importantes para monitorar, regular e promover a qualidade da formação inicial de professores, a partir da criação de uma “instituição reguladora”, capaz de contribuir para conectar de forma coerente e efetiva as atividades de formação inicial e contínua de professores: o Conselho Consultivo Presidencial para a Qualidade da Educação. O objetivo desse conselho era, a partir de uma comissão representativa de

⁵³ É importante ressaltar que a EaD, na área de educação, permanece em nível de pós-graduação e em cursos de capacitação.

todos os setores preocupados com a educação, diagnosticar a situação educacional do país e propor políticas para o desenvolvimento da área em todo o território chileno (ÁVALOS, 2014).

A Lei de Garantia da Qualidade do Ensino Superior (CHILE, 2006), também tornou obrigatório o credenciamento e a participação no processo “acreditação” para todos os cursos superiores voltados às carreiras de ensino, o que tornou um dos principais mecanismos para a qualidade da oferta dos cursos.

Os estudantes das carreiras de ensino também precisam prestar provas ao início e ao término dos seus cursos, o que possibilita apenas avaliar o desempenho das instituições formadoras, uma vez que esses exames não têm caráter desabilitador para os estudantes, ou seja, mesmo que os alunos tenham um mal resultado, não são impedidos de atuarem posteriormente na profissão docente (ÁVALOS, 2014).

Em 2016, a Lei nº 20.903 (CHILE, 2016), criou o “novo” Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente (SNDPD), a partir de adequações na lei 19.070 (CHILE, 1996) referente ao Estatuto da profissão docente. O SNDPD é uma política que contempla desde a formação inicial docente até o desenvolvimento da carreira profissional. Para Schilling e Sánchez Sánchez (2020), o SNDPD constitui-se em uma poderosa plataforma de reconhecimento do trabalho docente por meio da reavaliação de seu papel público na sociedade.

O SNDPD é baseado em quatro pilares, quais sejam: formação inicial de professores, nova carreira docente, novas condições de trabalho e formação para o desenvolvimento. O objetivo é controlar a formação docente, regulamentar e estabelecer critérios para o credenciamento de programas de formação, de modo que todos sejam orientados pela CNA, o órgão público designado para verificar e promover a qualidade do ensino superior no Chile, no papel de agência reguladora (SCHILLING, SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2020).

No SNDPD, as IES devem primar pela coerência entre os processos de formação para se atingir o perfil do graduado em relação aos padrões pedagógicos e disciplinares estabelecidos, além de desenvolver convênios entre universidades e escolas para realização de práticas dos graduandos.

As IES devem manter também um corpo docente acadêmico de alto nível e infraestrutura adequada para o ensino, e realizar avaliações diagnósticas, que verifiquem que a aquisição de competências pedagógicas e disciplinares durante a graduação, uma vez que se espera, dos estudantes da área da Formação de

Professores, que sejam capazes de se integrarem nos espaços escolares, assumindo os desafios de um contexto escolar altamente complexo e socialmente diversificado (SCHILLING, SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2020).

Como se percebe, neste novo sistema, as equipes gestoras das instituições de ensino ganham um novo papel, devendo garantir o desenvolvimento dos professores, assumindo uma espécie de formação em serviço, na qual o foco se volta para o chamado “trabalho colaborativo” entre professores, baseado nas “trocas” de experiência. Tal discurso está em consonância com as expectativas do BM (2005; 2010; 2011a; 2014), em que a formação docente tem a prática mais valorizada e detrimento da teoria, o que reflete nos estudantes passarem um tempo maior de sua formação dentro dos estabelecimentos escolares de ensino, realizando o “trabalho colaborativo” – uma espécie de estágio.

Segundo a lei, o trabalho colaborativo promove nos docentes a aquisição de novas competências e a melhoria do conhecimento disciplinar e pedagógico da prática docente (CHILE, 2016). Assim sendo, a ideia da lei é impactar positivamente o processo de aprendizagem dos estudantes chilenos incentivando o exercício de práticas de gestão que favoreçam uma cultura de colaboração e inovação autossustentável para apoiar o desenvolvimento das “capacidades” e “competências” dos professores.

Troncoso-Perez *et al.* (2020) relatam que – a partir da perspectiva das “competências” dos professores, contidas na lei do SNDPD (CHILE, 2016) –, a estrutura para um ensino de boa qualidade começa pelo estabelecimento de padrões a serem seguidos, ou seja, o que os docentes chilenos devem saber, fazer e pensar. Dessa maneira, é possível estabelecer parâmetros para verificar o desempenho do professor em seu trabalho.

Baeza (2018) explica que, pelas recomendações da OCDE, publicadas no ano anterior, o governo precisa inspecionar constantemente os cursos de formação de professores e solicitar às IES que os revisem regularmente, como forma de garantir que seus programas reflitam as prioridades educativas nacionais, de modo que sejam atuais e pertinentes para as escolas de educação básica e média. Em outras palavras, o campo da Formação de Professores, bem como os docentes dos estabelecimentos escolares, deve atender as demandas que o mercado apresenta. O autor complementa ainda que tais recomendações ameaçam a educação superior, principalmente a formação crítica de professores.

Nessa perspectiva, é possível perceber um olhar do trabalho docente à prática, na lógica neoliberal das orientações do BM para a educação. Farfán e Fernández (2020, p. 168) problematizam

[...] se hace necesario analizar críticamente la instalación de una Carrera Docente como estrategia para la mejora de la calidad de la educación; más aun considerando que, la instauración y profundización de las racionalidades asociadas al neoliberalismo educativo y las políticas públicas que regulan el ejercicio de la profesión - la Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente -, han reforzado el individualismo y la competencia, insistiendo en que el docente debe ser el principal gestor de su desarrollo profesional [...] ⁵⁴.

A Lei do SNDPD do Chile preconiza o desenvolvimento do professor na carreira docente, baseando-se no esforço e na responsabilidade do profissional de educação – mais uma vez há a influência das orientações do BM (2011b). A evolução na carreira é determinada pelos anos de exercício no magistério e uma avaliação dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Os profissionais que atingirem um patamar satisfatório são gratificados com um aumento salarial.

De acordo com Farfán e Fernández (2020), esse tipo de carreira e avaliação docente resulta em um processo que altera a concepção da profissionalização docente, que antes era fundamentada na melhoria das condições de trabalho e formação profissional e, agora, baseada em verificação de resultados por meio de medição padronizada, desconsiderando todo o contexto educacional, social e econômico, tornando o educador “protagonista” de seu sucesso ou fracasso.

Nessa perspectiva, a Lei do SNDP “conversa” com as orientações do BM, no sentido da responsabilização docente, bem como da lógica neoliberal. A medida em que o sucesso profissional e econômico recai sobre o trabalhador da educação, distancia o Estado dessa responsabilidade, abrindo caminho para o mercado. Os professores, por sua vez, visando a melhoria de seu orçamento e melhores resultados em sua atuação docente, buscarão formações, muitas delas “vendidas” pelo capital. Ou seja, a política de valorização econômica baseada na meritocracia, de certa forma, beneficia o empregador, que poderá manter um baixo salário ao seu empregado, caso

⁵⁴ [...] É necessário analisar criticamente a instalação da Carreira Docente como estratégia de melhoria da qualidade da educação; ainda mais considerando que o estabelecimento e aprofundamento das racionalidades associadas ao neoliberalismo educacional e as políticas públicas que regulam o exercício da profissão - Avaliação Docente e Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente - têm reforçado o individualismo e a competência, insistindo em que o professor deve ser o principal gestor de seu desenvolvimento profissional [...] tradução nossa.

ele não invista em cursos de formação. Ademais, o professor também pode ter a possibilidade de o seu salário ser acrescido por gratificações, desde que o seu desempenho seja satisfatório ao estabelecimento ou sistema de educação que ele serve.

Destarte, tem-se um sistema educativo amparado em uma educação de mercado – com amarras que dificultam a superação deste sistema – e com os professores divididos entre a lógica do ensino por objetivos de aprendizagens e competências ou uma educação que vise justiça social. Para Baeza (2018) o desafio não é formar o professor para ensinar o currículo vigente, mas sim um professor que pensa na construção de sujeitos sócio históricos no mundo, que pode mudar o currículo quantas vezes quiser sem se desorientar, porque ele entende a vinculação do sistema educativo, com os problemas sociais e o aporte de conhecimentos que ele adquiriu em sua formação docente.

Embora a educação não garanta diretamente a ascendência social ou a redução das desigualdades, é fato que não existem oportunidades sem ela. Dessa maneira, é preciso redirecionar a formação escolar para um campo mais historicamente contextualizado e crítico, que garanta uma aprendizagem relevante para o sujeito, para a nação e não para o mercado (TRONCOSO-PEREZ *et al*, 2020). Assim, fazem-se necessários currículos voltados à justiça social desde a educação *parvularia*, básica e média, até o ensino superior, sobretudo no campo da Formação de Professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação das políticas orientadas pelo Banco Mundial permitiu observar, em seu discurso, a superação da pobreza e o interesse na diminuição da discrepância educacional entre os países centrais e aqueles que se encontram na chamada periferia do capitalismo. O banco sugere a melhoria do acesso à aprendizagem, assim como a eficiência e o treinamento pela educação, no discurso de superação da pobreza, uma vez que a falta de acesso à educação diminui o potencial produtivo da mão-de-obra da classe trabalhadora.

A análise das orientações do BM evidenciou que a preocupação do banco com a educação dialoga com o mercado neoliberal, na perspectiva de manutenção e expansão do capitalismo, garantindo força de trabalho nos países periféricos. Conforme apresentado, as propostas oficiais do BM são apresentadas como verdades irrefutáveis, ao passo que são oferecidas em tom de propaganda aos países pobres, que necessitam de financiamentos e empréstimos em seus diversos setores.

Essas políticas propostas pelo BM orientam a desarticulação da formação inicial de professores com uma base teórica, crítica, contextualizada e sólida voltada à justiça social, tornando-a deficitária e pouco crítica, o que faz do profissional graduado um refém das tendências do mercado. Autores progressistas (FREITAS, 2003; SHIROMA E EVANGELISTA, 2015; SANTOS, 2000; BAEZA, 2018) apontam uma espécie de desprofissionalização docente, na qual o professor converte-se em um executor de tarefas, moldado pela formação em serviço.

A política de responsabilização docente, incitada pelo BM e demais organismos multilaterais, favorece o mercado à medida em que o profissional compra cursos de capacitação ou pós-graduação, visando um melhor desempenho na sala de aula e um melhor salário, por meio de gratificações. A meritocracia na carreira docente representa uma economia aos mantenedores, uma vez que apenas os destaques atingirão remunerações melhores.

Nesta pesquisa, salientou-se a participação do BM nas políticas educacionais de cunho capitalista, todavia, não se pode negar a presença de outros atores importantes que lidam com a educação, como a UNESCO, OCDE, que agem em consonância com o BM em orientações que vão desde a gestão até a recomendação de pedagogias voltadas aos interesses do mercado.

É importante destacar o posicionamento crítico, adotado neste trabalho, em relação às políticas neoliberais. Tal posicionamento é ainda mais evidenciado na defesa da pedagogia histórico-crítica, que vai ao encontro de um currículo de justiça social, em detrimento da pedagogia das competências (“aprender a aprender”), que prega a adaptabilidade do trabalhador em relação às demandas do mercado.

As pedagogias que convergem à justiça social, que se posicionam pelo fortalecimento democrático, pela transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e emancipação humana são aqui enaltecidas, juntamente com a defesa de uma educação crítica, pública, gratuita, de qualidade para toda a classe trabalhadora. Esse tipo de educação é defendido desde os níveis de ensino que abarcam as crianças de menor idade, até o ensino superior, principalmente nos cursos de formação de professores.

Acredita-se que o êxito na formação docente parte de uma pedagogia que acarrete consciência de classe, na luta por condições de igualdade social, porém, que o professor possa ter a perspectiva de uma carreira valorizada econômica e socialmente, com condições satisfatórias de trabalho, capaz de atrair os melhores estudantes do ensino médio ao exercício profissional do magistério.

Reconhece-se a importância da EaD na consolidação da educação superior brasileira, sobretudo no campo da Formação de Professores. Reitera-se que as críticas atribuídas à EaD se fazem no contexto de sua utilização mercadológica, em prol do lucro de instituições privadas, sem a devida responsabilidade social da formação de uma sociedade, assim como se estende a mesma posição aos cursos presenciais e instituições que apenas preocupam-se em obter lucros.

Também é importante ressaltar que, neste momento histórico de pandemia, os professores dos diferentes níveis de ensino puderam perceber as verdadeiras possibilidades de uma Educação remota, e as diferenças nos resultados quando o processo educacional é responsável e preocupado com a aprendizagem dos estudantes, em um sentido mais aprofundado e contextualizado de ensino.

Quanto ao Chile, o golpe militar chileno e os problemas políticos e sociais do país chamaram a atenção de organismos multilaterais internacionais, como o BM, para que se aproximassem e oferecessem ajuda política, econômica e de assessoria técnica. O processo de descentralização e a municipalização da Educação, pioneiro na América Latina, é exemplo disso. Apesar de o Estado subvencionar as escolas particulares para oferecerem os níveis de ensino básico e médio, a educação chilena

oscila de escola para escola, não oferecendo a mesma qualidade esperada com a competição, para atrair estudantes entre todas as escolas.

As políticas neoliberais implementadas no período ditatorial devastaram o Estado chileno por meio de inúmeras reformas que favoreceram descaradamente ao mercado. A educação escolar chilena possui reconhecimento entre os países da América Latina e Caribe, devido ao treinamento de competências e habilidades que os estudantes recebem na escola e permitem um desempenho razoável em avaliações externas internacionais, porém, fica a dúvida em relação ao teor crítico da educação que os estudantes recebem de fato.

O ensino superior, que chegou a ofertar formação gratuita nos governos progressistas anteriores ao golpe militar, graças às políticas de mercado, apresenta umas das formações mais caras da América Latina. Percebe-se alguns projetos de financiamento e incentivo à formação de professores, entretanto, encontra-se neles perspectivas e orientações dos organismos ligados ao mercado neoliberal.

As universidades chilenas, principalmente nos cursos da área de educação, tensionam seus currículos às tendências progressistas, voltados à justiça social, resistindo ao assédio que o mercado realiza. Entretanto, os níveis de educação anteriores ao ensino superior e as avaliações dos cursos graduação são elaboradas na perspectiva do ensino de competências.

Os estudos realizados durante esta pesquisa, entre eles Troncoso-Perez *et al.* (2020), Baeza (2018), Espinoza (2005), evidenciam que o Chile vive a luta de uma geração que nasceu após o fim do golpe militar, protagonizado por Pinochet, e almeja superar as mazelas remanescentes da destruição do Estado naquela época (1973-1990). A disputa dos setores educacionais – alunos secundaristas e graduandos, professores, universidades, sindicatos – com o mercado permanece, porém, há um fundo de esperança, quando o coletivo de estudantes e educadores se levanta em um movimento em que, uma das pautas, é impedir a exclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Educação Física no ensino médio.

Os chilenos compreenderam que retirar a disciplina de História do ensino médio, além de apagar a história das lutas do passado, representaria não enxergar o presente e a traria incertezas para a construção de um futuro próspero. Eles entenderam a necessidade de agir. Sabem que a educação pode transpor barreiras e transformar o mundo e os sujeitos.

A educação desempenha uma função determinante na invenção de outros mundos possíveis, com mais justiça e sustentáveis para todos. "Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital" (Mészáros, 2008, p. 24).

REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

AGGIO, A. História e política na construção do Chile moderno. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (orgs). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (org.). **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87AO-DE-PROFESSORES-ANPED.pdf#page=24>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

ARAÚJO, E. A educação sob a avalanche liberal que desce dos Andes. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (orgs). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.

ARRIAGADA, L. V.; CHAVEZ, W. M.; ARELLANO, M. H. Acesso inclusivo ao Ensino Superior no Chile: uma análise a partir do capital social de estudantes vulneráveis. **Intercâmbios**, Montevideu, v. 7, n. 1 p. 30-42, 2020. Disponível em http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100030&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2020.

ÁVALOS, B. La formación inicial docente em Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v.40, n. especial, p. 11-28. 2014.

BAEZA, A. R. **Política atual de formação inicial de professores no Chile e o Predomínio da racionalidade técnica neoliberal: conflitos e lacunas entre controle externo e subjetividade docente**. São Paulo, FEUSP, 2018. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/politica-atual-de-formacao-inicial-de-professores-no-chile-e-o-predominio-da-racionalidade-tecnica-neoliberal-conflitos-e-lacunas-entre-controle-externo-e-subjetividade-docente-2> Acesso em: 4 fev. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. Washington, D C, 2010. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

Banco Mundial. **Brazil Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework** Washington DC. 2001. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15463>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educación em los países em desarrollo.** (versão em espanhol) Washington D C, 1987. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/17647/v103n6p695.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms.** Washington D C, 2011b. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/483221468147581570/pdf/600500PUB0ID181s0Work09780821386798.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos** ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington D C, 2005. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/640681468045232759/pdf/332660S.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington D. C., 1996. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em 15 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes:** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington D C, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020

BANCO MUNDIAL. **What matters most for teachers policies:** a framework paper. Washington D C, 2013. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20143>. Acesso em: 16 set. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Learning for All:** investir no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento. World Bank Group Education Strategy, Washington D C, 2011a. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/169531468331015171/pdf/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRIENTOS, P.; ILABACA, T. O lugar desconfortável da educação pública no sistema educacional chileno. Análise sócio-histórica do processo de declínio da educação pública chilena. **Revista Latino-Americana de Estudos Educacionais (México)**, v. 46, n. 4, p. 97-130, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27049500005/movil/index.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BASTOS, R. M. B. **Capitalismo e Crise:** O Banco Mundial e a Educação como aparelho ideológico na periferia capitalista. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BAZZAN, A.; FANTINATTI, G. M.; FERRARI, P. J. Enquanto Chile vende educação, Piñera tenta comprar os estudantes. **Contraponto. Jornal Laboratório do Curso de Jornalismo**, n. 74, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/contraponto/article/view/10198>. Acesso em: 10 set. 2020.

BELLIX, L. **Banco mundial e financiamento da educação na América Latina: o caso do modelo chileno**. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina), Instituição de Ensino, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do education for all no caso brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais), Instituição de Ensino, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRAVO, V. El movimiento estudiantil en Chile. Advertencias a un neoliberalismo maduro y latinoamericano. **Revista “Pacarina del sur”**, Santiago de Chile, n.13, out./dez., 2011. Disponível em: http://pacarinadelsur.com/home/oleajes/346-el-movimiento-estudiantil-en-chile-advertencias-a-un-neoliberalismo-maduro-y-latinoamericano#_edn1. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRUM, M. **Chile volta a ofertar educação universitária gratuita após décadas. Por quê?** Gazeta do Povo, Edição de 06/04/2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/chile-volta-a-ofertar-educacao-universitaria-gratuita-apos-decadas-por-que-c7w06qgr4ybx37bucxboylfga/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 445-466, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalización y educación. **Revista de Educación**, n. Extraordinário, 2001. p. 13-29. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19461>. Acesso em: 24 dez. 2020.

CABRAL, G. P. **A configuração Jurídica da Liberdade Educacional às Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil: Similaridades com o Neoliberalismo Educacional do Banco Mundial (1988 a 2002)**. Dissertação (Mestrado em Direito), Instituição de Ensino, Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1393/1367>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CASAGRANDE, I. M. K.; PEREIRA, S. M.; SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311>. Acesso em: 10 set. 2020.

CASTRO-PAREDES, M. M. Política, educação e território no Chile (1950-2010). Das ações coletivas às ações de mercado. **Educação e Educadores**, v. 15, n. 1, p. 97-114. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a07.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

CEBALLOS, S. U. N. La educación media chilena: hitos en su modernización. **La Educación**, Washington, n. 122, 1995. Disponível em: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_122/articulo5/index.aspx?culture=em. Acesso em: 10 set. 2020.

CHILE. **Lei nº 20.370 de 12 de set. 2009**. Estabelece a Lei Geral de Educação. Santiago, 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em: 18 maio 2020.

CHILE. Ministério da Educação. **Decreto Supremo nº 51 de 06 abril de 1999**. Cria comissão assessora para avaliação da qualidade dos programas de graduação de instituições autônomas de ensino superior. 1999. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=134478>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CHILE. Ministério da Educação. **Lei 20.903 de 01 abril de 2016**. Cria o Sistema de desenvolvimento profissional de ensino. Modificação no decreto com força de lei nº 1, de 1996. Santiago, 2016. Disponível em: <http://bcn.cl/2kclu>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CHILE. Ministério da Educação. **Lei 21.091 de 29 de maio de 2018**. Cria um Sistema de Ensino Superior. 2018. Disponível em: <http://bcn.cl/2fcks>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CHILE. Ministério da Educação. **Lei nº 18.962 de 10 de março de 1990**. Lei Orgânica Constitucional de Ensino. Santiago, 1990. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330&idVersion=1990-03-10>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CHILE. Ministério da Educação. **Lei nº 20.129 de 17 de novembro de 2006**. Estabelece um sistema nacional de garantia da qualidade do ensino superior. 2006. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CHILE. Ministério da Educação. **Lei nº 20.845 de 29 de maio de 2015**. Lei da inclusão escolar que regula a admissão de estudantes, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em estabelecimentos educacionais que recebem

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Bases generales para el planeamiento de la educación chilena**. Santiago: MINEDUC, 1961. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-64077.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

COLLIER, S.; SATER, W. F. **História do Chile 1808-1994**. Tradução de Milena Grass. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

contribuições do estado. Santiago, 2015. Disponível em: https://leyinclusion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/91/2019/08/LEY-20845_08-JUN-2015.pdf. Acesso em 25 fev. 2021.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.75-123.

CORRALES, J.; ROLDÁN, M. B.; GARCHET, P. M. **Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas**. n.14. Preal, 1999.

COX, C.; MECKES, L.; BASCOPE, M. As instituições de formação de professores no Chile nos anos 2000: velocidade do mercado e parcimônia de políticas. **Pensamento educacional**, v. 46, n. 47, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de pesquisa**, n. 111, p. 47-69, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420000003000003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

DECKER, A. I. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DELORS, J. **Um Tesouro a Descobrir**. 7 ed. Cortez Editora. São Paulo, 2012.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001. Disponível em: http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/O-modelo-das-competencias-profissionais-N_Del Luiz-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8651218/17597/>. Acesso em: 01 jan. 2021.

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. Educação Básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 4, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4417/441753228002.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, 2013. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/815aaa54ba214b9920da2aeb9f20c7e7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4156680>. Acesso em 23 dez. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 233-252, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Formação de professores S/A**: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Autêntica, 2018.

DONOSO, C. R. **La Singularidad Chilena**. Santiago: Mago Editores, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008. Acesso em: 10 set. 2020.

DUARTE, N. et al. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, Lígia Márcia.; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ECHEVERRÍA, R. Política educacional y transformación del sistema de educación en Chile a partir de 1973. **Revista Mexicana de Sociología**, p. 529-557, 1982.

ESPINOZA, O. Privatização e comercialização do ensino superior no Chile: uma visão crítica. **Rev. educ. sup**, México, v. 34, n. 135, p. 41-60, 2005. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602005000300041&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2021.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. **Anais...** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPESul), 7, 2008, Itajaí/SC: UNIVALI, 2008. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1011>. Acesso em: 10 set. 2020.

FARFÁN, V. F.; FERNÁNDEZ, E. C. Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. **Formação em Movimento**. v.2, n.3. p. 166-188, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Cavieres/publication/342364612_Formacao_em_Movimento_v2_i1_n3/links/5ef0f247299bf1faac6d108b/Formacao-em-Movimento-v2-i1-n3.pdf. Acesso em 10 set. 2020.

FERNANDES, J. E. **Um olhar sobre a universidade segundo a ótica da UNESCO e do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente. 2015.

FONSECA, J. R.; CARMONA, D. A. A educação superior no Chile em duas de suas principais dimensões: os mecanismos de ingresso e o seu particular sistema de avaliação da qualidade. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 8, p. 20-28, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/910>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRANCO, S. A. P.; ROCATELI, A.; BARBOSA, P. C. G. R. DOS S.; FERREIRA, D. C. R. R.; SANTOS, A. R. DE J. Currículo escolar: uma construção histórica, teórica e ideológica. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, 9 jul. 2020. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/477>. Acesso em: 26 jan. 2021.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Editora Cortez, 9 ed., v. 1, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 4 ed., 2016.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARRIDO, F. A. Z. O sistema universitário do chile contemporâneo. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 329-343, jun. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200329&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, dez./jan./fev, p.33-46. 2013. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE. 1996. p. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, I. J. P. C. A municipalização do ensino no Chile. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 22, p. 115-137, 2003.

GIL, I. J. P. C. Financiamento da educação básica: contribuições da experiência chilena. In: ADRIÃO, T.; GIL, J. (orgs). **Educação no Chile: olhares do Brasil**. São Paulo: Xamã, 2009.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, pág. 1211-1234, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. de F. R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 106-117, 2013. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9703> Acesso em: 10 set. 2020.

HOLANDA, F. H. de O. **As políticas de formação do professor na educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPG em debate**. Tese (Doutorado em Educação), Instituição de Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2017.

JESUS, A. R. de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. **Anais** In: Congresso Nacional de Educação, Curitiba, PR, Brasil. 2008.

KÖRNER, A. M. E. *et al*; **Manual de Geografía de Chile**. 3 ed. Santiago: Andrés Bello, 1998.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. **Anais...In: Caxambu: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 24, 2001, Caxambu, MG; Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001.

KUENZER, A. Z. Pedagogia do Trabalho na acumulação flexível: os processos de inclusão excludente. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-38, 2005.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 06 abr. 2020

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAGOS, G.; PETERS, D. **O sector mineiro da América do Sul**. 2010. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Arquivos/O%20sector%20mineiro%20na%20america%20do%20sul.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em:

<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

LEONTIEV, A. N.; DUARTE, M. D. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? In: BARBOSA, M. V. et al (orgs.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 31-56, 2015a. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-11-06-15-21-04-31.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2021.

LUCENA, E. V. de. **O Banco Mundial e as políticas públicas para a educação básica no Brasil**: reflexões sobre o papel do Estado e o direito à educação. Dissertação (Mestrado em Direito), Instituição de Ensino, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2016.

LUKÁCS, G. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos. **Ontología del ser social**: el trabajo. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta, p. 35-53, 2004.

MAFFRA, L. de C. A. **O papel do Banco Mundial na Formação da Agenda de Reformas em C&T e Ensino Superior**: a experiência da Argentina e Brasil com comunidades epistêmicas. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. 2011.

MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, p. 97-105, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125067>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARTINS, L. M. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. de L. (orgs.). **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores; In: _____; DUARTE, N.; MARSIGLIA, A. C. G. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 2010.

MARTINS, Paulo. S. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 15, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/35739>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MAUÉS, O. C. A. política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MAUÉS, O. C. A. Reforma da Educação Superior e o Trabalho Docente. **Anais**. In: Seminário da Rede Estrado, 6, 2006, Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 699-717, 2016.

MELLO, H. D. A. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280862>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MELLO, P. C. B. de. **O Banco Mundial e o desenvolvimento no Brasil: uma análise da mudança institucional a partir do Consenso de Washington**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi tempo, 2008.

MONTARROYOS, B. H. B. **As implicações políticas da Interferência do Banco Mundial na educação pública do Brasil: uma análise política das orientações do Banco Mundial para a educação superior do Brasil durante o governo Lula**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Instituição de Ensino, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalización y política educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs.): **Globalización y educación**. Manual crítico. Madrid: Editorial Popular, 2005. p. 31-58. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6616>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MOTA JUNIOR, W. P. da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)**. Tese (Doutorado em Educação), Instituição de Ensino, Universidade Federal do Pará, Belém. 2016.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000400010&script=sci_arttext. Acesso em: 10 set. 2020.

MOTTA, V. C. da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571. 2008.

MUJICA-JOHNSON, Felipe Nicolás. Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. **Educare**, Heredia, v. 24, n. 1, p. 472-485, apr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100472&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

ONU. **Plataforma agenda 2030**: Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PAZ, S. L. da. **A formação e profissionalização docente**: alinhamentos às orientações do Banco Mundial. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PEREIRA, J. M. M. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2018.v34n2/e00000118/pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREIRA, J. M. M. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: _____; PRONKO, M. (orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013). Rio de Janeiro, EPSJV, 2014. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/9930/2/bancoMundial_vweb.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, P. Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant. In: **Conferência ao colóquio L'obligation de résultats en éducation**. Université de Montréal. 2000.

PIRES, C. P. As reformas neoliberais na estrutura, na organização e no financiamento da educação superior do Chile e a deflagração do movimento estudantil em 2011. **Revista Contraponto**, v. 2, n. 3, 2015.

PNUD. Informe sobre Relatório de Desenvolvimento Humano de 2019, intitulado "**Além da renda, além das médias, além do hoje: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI**". Nova Iorque: PNUD, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

POMPEU, João Cláudio Basso. **O Problema da pobreza**. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PRONKO, M. et al. O Banco Mundial no campo internacional da educação, In: PEREIRA, J. M. M.; _____. (orgs.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para educação e saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2014. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/9930/2/bancoMundial_vweb.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

REYES, Leonora *et al.* Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. Polis. **Revista Latinoamericana**, n. 27, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/901>. Acesso em: 08 mar. 2021.

RIBEIRO, Cleber Sardinha. **Governança e formação de professores: a presença do Banco Mundial no programa Gestar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

ROSA, S. V. L.; SANTOS, W. B. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 665-687, 2015.

SANTOS, L. L. C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de pesquisa**, n. 111, p. 172-181, 2000.

SANTOS, T. R. F. Da S. **Análise da Atuação do Grupo Banco Mundial na Educação Superior do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011b.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011c.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99 – 34, jan/abr, 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pág. 152-165, 2007a. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. acesso em: 23 ago.2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012.

SCHILLING, C.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, G. Mudanças nas políticas de formação de professores no chile: análise do currículo de formação nos estágios de uma universidade regional do Maule. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 67-82, 21 fev. 2020.

SCHWARTZMAN, S. Chile: um laboratório de reformas educacionais. **Educativa**, p. 117, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 04 abr. 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

SILVA, I. B. G. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. **Ciclo Revista**, set. 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/225>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SILVA-PEÑA, I.; OLIVOS-GONZÁLEZ, F.; LÓPEZ-TORRES, L. P. Revisitando as escuelas normales no chile: uma recuperação da história da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 139-152, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/306/234>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIR, T. S. **Métodos de pesquisa**, v. 1, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, p. 15-38, 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Trad. M. Corullón. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 6 ed. São Paulo: Cortez, p. 125-193, 2009.

TRITTINI, S. A. C.; CUEVAS, L. D. L. A RECONSTITUIÇÃO CURRICULAR CHILENA PÓS-DITADURA PINOCHET. **Anais**. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013 Goiânia-GO, 2013.

TRONCOSO-PEREZ, P. E. *et al.* Entre a descolonização e o capital humano. reflexões sobre o papel esperado do professor na pós-transição do Chile. **Objetivos representar**, Lima, v. 8, n. especial, jan. 2020. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000100010&lng=es&nrm=iso. Acessado em: 02 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; DE LOS RÍOS, D. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. **Journal of education Policy**, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/02680939.2013.806995?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 22 ago. 2020

VERA, M. V.; DIAZ, O. T. Racionalidades Curriculares na Formação de Professores de História no Chile. **Diálogo Andino**, Arica, n. 53, p. 23-32, 2017. Disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200023&lng=es&nrm=iso. Acesso em 07 mar. 2021.

VIEIRA, F. M. S. **A formação inicial de professores on-line: possibilidades, contradições e desafios (2000-2005)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

VILLALOBOS, C.; QUARESMA, M. L. Sistema escolar chileno: características e consequências de um modelo orientado para o mercado. **Convergência**, Toluca, v. 22, n. 69, p. 63-84, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

VILLALOBOS, C.; VALENZUELA, J. P. Polarização e coesão social do sistema escolar chileno. **Jornal de análise econômica**, v. 27, n. 2, p. 145-172, 2012. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-88702012000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2020.

WAISMANN, M. **O Banco Mundial e as Políticas para o Ensino Superior no Brasil: Um Estudo a Partir dos Dados do INEP (1995 - 2010)**. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

ZARAGOZA, F. M. Tendências políticas e sociais de globalização: desafios para a Educação Superior. In: UNESCO/GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ZEICHNER, K. M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZIBAS, D. Uma reforma do ensino médio no Chile: a vitrina para a América Latina? **Cafajeste Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 233-262, mar. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.

ZIBAS, Dagmar ML. "A Revolta dos Pingüins" e o novo pacto educacional chileno. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 199-220, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.