



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

ISADORA DE SOUZA NOGUEIRA

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DE
ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E PARAGUAI

DOURADOS-MS

2024

ISADORA DE SOUZA NOGUEIRA

**A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DE
ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E PARAGUAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal da Grande
Dourados, para a obtenção do título de Mestra
em Educação, na área de Políticas e Gestão da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

DOURADOS-MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

N778i Nogueira, Isadora De Souza

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO
NO BRASIL E PARAGUAI [recurso eletrônico] / Isadora De Souza Nogueira. -- 2024. Arquivo
em formato pdf.

Orientador: FABIO PERBONI.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. formação de professores. 2. organismos internacionais. 3. Brasil. 4. Paraguai. I. Perboni,
Fabio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ISADORA DE SOUZA NOGUEIRA

**A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DE
ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E PARAGUAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal da Grande
Dourados, para a obtenção do título de Mestra
em Educação, na área de Políticas e Gestão da
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

Data da defesa: 13/6/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Perboni – Orientador

Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves – Membro Interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. José Manuel Silvero Arévalos – Membro Externo
Universidad Nacional de Asunción
AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado não poderia ter sido concluída com sucesso sem o valioso apoio acadêmico e emocional de diversas pessoas. Agradeço primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Fabio Perboni, por sempre compartilhar seus conhecimentos de forma generosa e paciente. Agradeço à FUNDECT pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa durante a realização desta dissertação, o suporte fornecido foi fundamental para a concretização deste trabalho acadêmico.

Expresso minha sincera gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD pela oportunidade e dedicação em proporcionar um ambiente acadêmico estimulante. Agradeço também aos professores do programa pelas orientações, pelos ensinamentos e pelo apoio ao longo deste percurso acadêmico.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do mestrado com quem compartilhei dúvidas, anseios e alegrias. Agradeço à minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional que me deram, compreendendo os momentos de ausência para estudos, incentivando nos momentos de cansaço e vibrando a cada vitória.

Gostaria de dedicar uma parte especial deste trabalho para expressar minha imensa gratidão à minha mãe, ao meu irmão e ao meu companheiro. Ter o apoio familiar em todo o processo de elaboração desta dissertação trouxe força, coragem e ânimo. Agradeço do fundo do coração por estarem sempre presentes, apoiando-me e incentivando em cada etapa desta jornada acadêmica. Sou profundamente grata por ter vocês ao meu lado.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a pesquisa em rede A educação básica em países do Mercosul, com fomento da Fundação de

Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), e inserida na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação. Tem como tema a análise da influência de organismos internacionais na formação inicial docente dos anos iniciais de escolarização no Brasil e no Paraguai, países membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul). O objetivo geral da investigação é refletir sobre a existência de influência de organismos internacionais nas políticas de formação de professores dos anos iniciais do Brasil e do Paraguai. Os objetivos específicos são: caracterizar o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e apresentar as concepções de globalização e organismos internacionais; analisar as concepções de formação de professores dos anos iniciais no Brasil e no Paraguai; examinar os documentos do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF com propostas para a formação de educadores no Brasil e no Paraguai. A metodologia conta com uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental. O foco nas legislações se deu a partir das constituições vigentes, leis educacionais nacionais e resoluções referentes à formação de professores de ambos os países. Como resultado, observou-se que a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação docente no Brasil e Paraguai tem evoluído para além do controle financeiro exercido por intermédio de empréstimos, observa-se um controle sobre as decisões tomadas pelos Estados através da atuação como atores intelectuais por meio de pesquisas, geração de dados, relatórios e implementação de ações para a educação no Brasil e no Paraguai. Os documentos produzidos pelos organismos internacionais têm fortalecido uma lógica tecnicista na educação, a fim de atender os interesses do mercado através da privatização educacional, culpabilização docente pelo fracasso escolar, incentivo do pagamento de taxas pelos estudantes em instituições públicas e fomento a redução de investimento educacional.

Palavras-chave: organismos internacionais; formação de professores; Brasil; Paraguai.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education (PPGEdu/FAED) of the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and the network research Basic Education in Mercosul countries, with funding from the Foundation for Support of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul (FUNDECT) and inserted in the research line of Policies and Management of Education. Its theme is the analysis of the influence of international organizations on the initial teacher training of early years of schooling in Brazil and Paraguay, member countries of the Southern Common Market (Mercosul). The general objective of the investigation is to reflect on the existence of influence of international organizations on the teacher training policies of the early years in Brazil and Paraguay. The specific objectives are to characterize the World Bank, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the United Nations Children's Fund (UNICEF), and to present the conceptions of globalization and international organizations; to analyze the conceptions of initial teacher training in Brazil and Paraguay; to examine the documents of the World Bank, UNESCO and UNICEF with proposals for teacher education in Brazil and Paraguay. The methodology relies on a qualitative approach, using bibliographic and documentary research. The focus on legislation is based on the current constitutions, national educational laws, and resolutions regarding teacher training in both countries. As a result, it has been observed that the influence of international organizations on teacher training policies in Brazil and Paraguay has evolved beyond the financial control exercised through loans. There is a noticeable control over the decisions made by the states through their role as intellectual actors by means of research, data generation, reports, and the implementation of actions for education in Brazil and Paraguay.

The documents produced by international organizations have strengthened a technicist logic in education, aiming to meet market interests through educational privatization, blaming teachers for school failure, encouraging students to pay fees in public institutions, and promoting the reduction of educational investment.

Keywords: international organizations; teacher training; Brazil; Paraguay.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura educacional do Paraguai.....	70
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Países-membros do Banco Mundial até 2022.....	35
Tabela 2 – Distribuição de regiões dos empréstimos do BIRD (1995-2008).....	36
Tabela 3 – Projetos da UNESCO finalizados no Brasil.....	45
Tabela 4 – Currículo de professores do primeiro e segundo ciclos.....	73
Tabela 5 – Distribuição percentual das IES e matrícula por tipo de gestão (pública ou privada), 2019	78
Tabela 6 – Plano de estudos dos cursos de formação docente de educação básica de 1º e 2º ciclos do Paraguai.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IES brasileiras por categoria	29
Gráfico 2 – Recebimentos de contribuição dos países-membros.....	42
Gráfico 3 – Quantidade de projetos da UNESCO por região e investimento em dólares	44
Gráfico 4 – Contribuições financeiras do Brasil e do Paraguai para a UNESCO.....	46
Gráfico 5 – Investimentos no ensino superior em países selecionados da América Latina e do Caribe, 1999 (percentual do PIB).....	76
Gráfico 6 – Investimento total em educação superior como porcentagem do PIB, por país, em 2020	77

LISTA DE ABREVIATURAS

Abruc Associação Brasileira das Universidades Comunitárias Acafe

Associação Catarinense das Fundações Educacionais AID Associação

Internacional de Desenvolvimento

AM Amazonas

Andifes Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

ANEAES Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior
ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Anpae
Associação Nacional de Política e Administração da Educação ANPEDd Associação
Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação BA Bahia

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BIRD Banco
Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento BM Banco Mundial

BNC Base Nacional Comum

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CE Ceará

CNE Conselho Nacional de Educação

CNS Curso Normal Superior

CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Conae

Conferências Nacionais de Educação

CONEB Conferência Nacional de Educação Básica

Consed Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CONTEE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CP Conselho Pleno

DCNs Diretrizes Curriculares Nacionais

DF Distrito Federal

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EUA Estados unidos da América

FAO Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FEP Federación de Educadores del Paraguay

FHC Fernando Henrique Cardoso

FMI Fundo Monetário Internacional

FNE Fórum Nacional de Educação

Fórum Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular ForumDir Fórum
Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Depart de Educação ou Equivalentes das
Universidades Públicas Brasileiras

FUNDECT Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de
Mato Grosso do Sul

GBM Grupo Banco Mundial

GEPGE Grupo de estudos e pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação

GEPPEF Grupos de Pesquisa Grupo de estudos e pesquisa Políticas Educacionais e
Formação de Professores

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia IBGE

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos IES

Instituições de Ensino Superior

IFC Sociedade Financeira Internacional

INE *Instituto Nacional de Estadística* do Paraguai

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ISE

Instituto Superior de Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MA Maranhão

MEC Ministério da Educação

Mercosul Mercado Comum do Sul

MIGA Agência Multilateral de Garantia de Investimentos

MS Mato Grosso do Sul

NGP Nova Gestão Pública

OCDE Organização do Comércio e Desenvolvimento econômico ONGs

Organizações Não Governamentais

ONU Organização das Nações Unidas

OTEP Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay PA Pará

Parfor Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais do Magistério da
Educação Básica

PE Pernambuco

PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PISA

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PIVIC Programa

Institucional Voluntário de Iniciação Científica PNE Plano Nacional de
Educação

PPGEdu/FAED Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação

RBEC Revista Brasileira de Educação Comparada

RELAPAE Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación RJ

Rio de Janeiro

RO Roraima

SCIDE Serviço Cooperativo Interamericano de Educação

SCIELO *Scientific Electronic Library Online*

SEM Setor Educacional do Mercosul

SP São Paulo

SUS Sistema Único de Saúde

UCDB Universidade Católica Dom Bosco

UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNA Universidad Nacional de Asunción

Undime União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação UNE

Unión Nacional de Educadores

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

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNTREF Universidade Nacional de Três de Fevereiro

USAID Agência de Cooperação Internacional

UTalca Universidad de Talca

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE A POLÍTICA INTERNACIONAL.....	21
2.1 CONTEXTO POLÍTICO DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E PARA A EDUCAÇÃO.....	21
2.1.1 Os organismos internacionais	30
2.2 O BANCO MUNDIAL.....	31
2.3 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO).....	39
2.4 O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF).....	46
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E PARAGUAI.....	52
3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	52
3.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	59
3.3 AS POLÍTICAS DE	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARAGUAI	66
4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	75
DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL, DA UNESCO E DO UNICEF.....	75
PROPOSTAS APRESENTADAS PARA O BRASIL.....	94
PROPOSTAS APRESENTADAS PARA O PARAGUAI.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120

12

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a formação de professores dos anos iniciais no Brasil e Paraguai. A relevância pessoal da pesquisa se dá através de um histórico de formação acadêmica, iniciado na primeira graduação em Direito associada à segunda graduação em Pedagogia, ambas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), fortalecendo o interesse por este trabalho. A partir disso, iniciou-se um interesse pela pesquisa durante participação no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) e, posteriormente, como bolsistas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Como discente do curso de Pedagogia, iniciou-se a participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), ambos ligados à formação de professores e políticas educacionais desde 2018. Isso fez surgir o interesse em aprofundar os estudos na linha de Políticas e Gestão da Educação.

Em 2021, pela inserção no projeto de pesquisa em rede, intitulado “A educação básica em países do Mercosul”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves, há uma aproximação da área de estudo de países latino-americanos e conta com a participação de pesquisadores das seguintes universidades brasileiras: UFGD, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); da universidade chilena Universidad de Talca (UTalca); das universidades paraguaias Universidad Nacional de Asunción (UNA) e Universidad del Norte; e da universidade uruguaia Universidad ORT Uruguay.

A pesquisa em questão busca examinar o sistema de ensino fundamental nos países

pertencentes ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), com o objetivo de compreender como a educação nesses locais está sendo “[...] estruturada e regulamentada, especialmente no que diz respeito à administração educacional, políticas educacionais, avaliação, formação de professores, educação especial e às relações de gênero” (Alves, 2021, p. 2). Os países incluídos na amostra são os membros do Mercosul, ou seja, Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, juntamente com o Chile, país associado. A participação no grupo estimulou a realização de um

13

estudo sobre a legislação educacional da formação de professores dos anos iniciais de escolarização¹ do Brasil e do Paraguai como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Nessa trajetória de estudos iniciais, percebe-se a complexidade das relações entre os países latino-americanos e a educação. A partir disso, elaborou-se um projeto de pesquisa para a pós-graduação que pudesse contribuir com a temática e compreender como se dão os processos de formação de professores nos países em foco. Nesse caminho, e somada a uma oportunidade de trabalho, a pesquisadora se mudou para Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul (MS), na fronteira entre Brasil e Paraguai, favorecendo as vivências sobre as realidades estudadas nesta pesquisa. Assim, através da participação das pesquisas do grupo, dos estudos para a iniciação científica, do trabalho de graduação e das vivências pessoais, há afinidade e interesse em realizar esta pesquisa.

Dentre os países ligados à pesquisa em rede sobre o Mercosul, a escolha do *lócus* de investigação foi motivada pela proximidade do país vizinho com a cidade de Dourados/MS, (onde fica a sede da UFGD), localizada a 118 km de Pedro Juan Caballero, município paraguaio, capital do departamento de Amambay.

Como relevância social, entende-se que através de fronteiras secas e povoadas existem trocas de conhecimentos e costumes entre as duas populações, “[...] é primordial considerar a fronteira como um espaço de integração no qual a ‘linha’ que divide as cidades não represente a separação, mas sim a união entre dois povos para o fortalecimento da cultura [...]”, como mostram Ortiz, Ajala e Bueno (2017, p. 4-5).

Além da proximidade fronteiriça, há participação dos dois países no Mercosul, que surge em 1991 por meio do Tratado de Assunção, a fim de desenvolver as relações econômicas entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Como parte do Mercosul, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) foi institucionalizado em 2001, em busca de equidade e qualidade educacional, valorização, aproximação, cooperação e “[...] integração regional dos países membros do bloco” (Souza, 2017, p. 149).

No contexto dessa construção de ações políticas e culturais interligadas é valioso

realizar uma investigação que busque somar às pesquisas em países latino-americanos. Por isso, pretende-se utilizar trabalhos científicos e produções locais que são referências importantes no conhecimento da região e de seu entorno. Dentre os autores que hoje abrem caminhos para a temática estão Souza (2017), Misiego e Elias (2017) e Asta (2002).

¹ – O uso do termo escolarização é usado no texto devido às diferentes nomenclaturas educacionais nos dois países. No Paraguai, utiliza-se a expressão *primer nivel (educación inicial y educación escolar básica)*, e no Brasil é educação infantil e ensino fundamental. Optou-se pelo uso do termo para abarcar esta e aquela expressão.

14

Ainda no âmbito da relevância social, Antunes (2005) aponta o crescimento da influência europeia no setor educacional, que define ideologias e métodos a partir de um olhar colonizador. É importante considerar que o trabalho proposto busca valorizar o conhecimento produzido na América Latina, procurando construir estudos que possibilitem outros olhares para além da centralidade europeia.

Na presente pesquisa apresenta-se uma influência dos organismos internacionais na formação de professores do Brasil e Paraguai devido à ascensão e mudança das relações sociais. A internacionalização e a globalização têm afetado a economia, cultura, e a educação. Gadotti (2003) aponta os impactos da globalização capitalista em países latino-americanos por meio de reformas educacionais, inserção da lógica do mercado na educação mediante controle financeiro.

A partir disso, compreende-se a necessidade de observar e mapear como ocorre a influência dos organismos internacionais na formação inicial de professores no Brasil e Paraguai. Neste estudo foram selecionados o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para análise documental e bibliográfica.

Quanto à relevância científica desta proposta, por intermédio de revisão da literatura, percebeu-se que são poucos os estudos realizados entre Brasil e Paraguai na área da educação, especificamente no que se refere à formação de professores. Foram utilizados como repositórios de pesquisa para esta análise a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); foi feita uma busca manual em duas revistas relevantes na temática: *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* (RELAPAE) e *Revista Brasileira de Educação Comparada* (RBEC); e nos repositórios de teses e dissertações da UFGD e UFMS. Como critérios para a seleção das

bases de dados, foram utilizados os seguintes:

- BDTD/IBICT: repositório com produções brasileiras, possui uma boa busca avançada e apresenta trabalhos com características regionais, pois inclui universidades de diversas regiões;
- SciELO: a escolha procura ampliar a gama de trabalhos produzidos no exterior e possuir uma boa possibilidade de delimitação de busca;
- Revista RELAPAE: é uma revista editada pela Universidade Nacional de Trés de Febrero (UNTREF) e reúne artigos educacionais da América Latina com 15 edições disponíveis para acesso. Acredita-se que esta revista seja um expoente para a análise educacional da América Latina e contribui para observar as produções nesta região;

15

- Repositórios de teses e dissertações da UFGD e UFMS: selecionados a partir da regionalidade, sendo as duas universidades públicas do estado que contam com Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

A partir dessas bases para a seleção de textos são coletadas fontes variadas: regionais, nacionais e internacionais, a fim de realizar um mapeamento diverso. Para delimitar os critérios de busca dentro do SciELO e da BDTD, utilizou-se os operadores booleanos², formulando a seguinte equação:

□ BRASIL and PARAGUAI and “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” or “FORMAÇÃO DOCENTE”.

A partir dessa busca, foi feita manualmente a seleção daqueles trabalhos que englobassem o estudo da formação de professores no Brasil e Paraguai, primeiro pela leitura e seleção dos títulos, e depois dos resumos dos trabalhos.

Quanto às demais bases de dados, foi feita uma análise manual, primeiramente dos títulos e resumos. Dentro dos repositórios das universidades foram observadas as teses e dissertações presentes no campo de estudos Educação. Já no tocante às revistas foram analisadas todas as edições publicadas.

- a) no SciELO foram 67 resultados na busca avançada utilizando a operação booleana, e foram selecionados zero trabalhos após a análise dos títulos;
- b) na BDTD obtive-se dois resultados na busca avançada com a operação booleana, e foi selecionado um trabalho após a leitura dos títulos e do resumo. O estudo escolhido foi a dissertação de Maria Rosângela dos Santos, intitulada “Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai”, de 2017;

- c) o repositório de teses e dissertações da UFGD contava com 319 trabalhos na área de Ciências Humanas/Educação e selecionou-se um trabalho a partir do título: a tese de Luciene Cléa da Silva, intitulada “Trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY”, de 2020;
- d) no repositório de teses e dissertações da UFMS foram encontrados 59 estudos na área de Educação e foram selecionados zero trabalhos após a análise do título. e) na RELAPAE, dentro das 15 edições, escolheu-se por meio do título sete artigos para a leitura do resumo. Feito isso, foram selecionados zero textos para análise.

⁻² Os operadores booleanos permitem juntar termos para alargar a pesquisa ou excluir termos dos resultados. Para combinar blocos da pesquisa e/ou conceitos distintos, o operador AND deve ser usado. O uso do OR permite a pesquisa por sinônimos ou termos relacionados. O NOT exclui resultados (Donato; Donato, 2019, p. 231).

Foram selecionados dois textos que abordam a formação de professores no Brasil e no Paraguai para análise. Dessa forma, foi possível verificar que Santos (2017) possui foco na formação continuada de professores da tríplice fronteira de Brasil, Argentina e Paraguai, realizando um diagnóstico das necessidades de formação continuada nos países estudados. O autor faz uma análise regional dos aspectos encontrados naquela realidade.

Silva (2020, p. 8) busca “[...] analisar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, que se formaram no período de 1980 a 1990, na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)”. Sua investigação é pautada na história oral sob uma perspectiva da fronteira, usando como recorte temporal a vida profissional das professoras colaboradoras da pesquisa. A partir disso, compreende-se que esses estudos diferem da proposta deste trabalho, cujo foco se dá na linha de políticas e gestão da educação, observando as influências dos organismos internacionais nas diretrizes da formação inicial de professores do Brasil e Paraguai.

Inicialmente, observa-se nos dois países definições de objetivos e princípios educacionais que prezam por uma educação que respeite a diversidade, a autonomia pedagógica, a prática de uma educação democrática e a oferta de um ensino público e gratuito durante o ensino fundamental.

É importante destacar os modelos de Estado adotados pelos países para compreender suas concepções e especificidades, no Brasil está presente o federalismo, enquanto o Paraguai possui um modelo de Estado unitário. Para Hofling (2001, p. 31), o Estado é entendido “[...]”

como o conjunto de instituições permanentes — como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo”.

No federalismo os governos subnacionais possuem autonomia relativa, dividem a legitimidade e a tomada de decisão entre os entes federados. No Brasil as ordens jurídicas são divididas em União e Estados-membros, contando ainda com a presença dos municípios. A União é considerada a ordem jurídica central, enquanto os estados são definidos como ordens parciais ou regionais (Ribeiro, 2021).

Dentre as políticas públicas para a educação, uma formação inicial consistente faz parte do processo de fortalecimento educacional. Palumbo (1989) entende as políticas públicas como um conjunto de decisões e eventos que determinam uma ação política no decorrer do tempo, “[...] em resumo, definimos política como o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos” (Palumbo, 1989, p. 38).

17

Quanto às políticas educacionais, Ribeiro (2021) compreende que o papel do federalismo afeta sua implantação, uma vez que o país é marcado historicamente por concepções variantes, em alguns momentos conservadoras, e em outros, democrática. A partir disso, o autor reflete sobre a necessidade de se compreender a educação brasileira observando seu viés político e econômico, e ressalta que a forma como o Estado se organiza afeta a educação, seu financiamento e investimento. Enfatiza a importância da defesa e aplicação da Constituição Federal (Brasil, 1988) para proteção da democracia.

Já o Estado unitário compreende a centralização política, administrativa, territorial e material, podendo ser concentrada ou desconcentrada. No modelo concentrado as decisões são emanadas de cima para baixo, e os servidores estatais são colocados como executores de ordens superiores. Já no modelo desconcentrado, os agentes do estado possuem uma parcela, mesmo que pequena, de decisão dentro de suas ações (Bonavides, 1976).

O Paraguai é estruturado sob um modelo de Estado unitário, definido no primeiro artigo de sua *Constitución de la República del Paraguay* (1992), como um “[...] *Estado social de derecho, unitario, indivisible, y descentralizado en la forma que se establecen esta Constitución y las leyes*”. Souza (2017, p. 262) aponta que a descentralização citada na legislação se refere à esfera administrativa, que divide a “[...] execução das decisões políticas tomadas pelo governo central”.

No que concerne às competências vinculadas aos departamentos paraguaios, o artigo 163 da *Constitución* (Paraguai, 1992) prevê que as atividades ligadas à saúde e educação dos departamentos devem cumprir os preceitos definidos pelo governo central. Quanto à educação municipal, haverá livre gestão do município em matérias que forem de sua competência conforme o artigo 168.

Pensando no funcionamento das instituições educacionais, sob a perspectiva teórica de Pimenta (1996), compreende-se a formação docente como um processo único e global, que envolve formação inicial e continuada, a partir de um duplo processo: “[...] o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiencias nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam” (Pimenta, 1996, p. 85).

Para a presente pesquisa, a delimitação temporal definida engloba os anos de 1990 a 2023, que abrangem importantes marcos legislativos do Brasil e do Paraguai no âmbito da formação de professores e a expansão da globalização educacional com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que ocorreu em 1990 e estabeleceu a participação do BM na educação em conjunto com UNESCO e UNICEF. Como marco

18

legislativo educacional no Brasil, destaca-se o ano de 1996, no qual foi sancionada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases na educação nacional. No Paraguai, evidencia-se a Lei n.º 1.264, de 26 de maio de 1998, conhecida como *Ley general de educación*.

No caso deste trabalho, a escolha em delimitar o período até 2023 se justifica por sua atualidade e relevância, pois o processo de influência dos organismos internacionais pode ser considerado um fenômeno historicamente recente. O ano de 2023 representa o contexto em que vivemos e permite que a pesquisa incorpore informações atualizadas, bem como avanços relacionados ao tema em análise.

Posto isso, o objetivo geral da investigação é refletir sobre a existência de influência dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores dos anos iniciais do Brasil e do Paraguai. E os objetivos específicos são caracterizar o BM, a UNESCO e o UNICEF, e apresentar as concepções de globalização e organismos internacionais; analisar as concepções da formação de professores dos anos iniciais no Brasil e Paraguai; examinar os documentos do BM, da UNESCO e do UNICEF com propostas para a formação de docentes no Brasil e Paraguai.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho apresenta a abordagem qualitativa e, conforme Zanella (2013, p. 64), essa abordagem tem origem na antropologia, onde “[...] as informações materializam-se em forma de texto”. A abordagem qualitativa usa diversas técnicas de pesquisa a fim de favorecer a coleta de dados para aprofundar os conhecimentos sobre determinado assunto. Essa abordagem destaca a importância da compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos sociais e humanos, priorizando a interpretação dos participantes e pesquisadores.

Nesta pesquisa são utilizados o levantamento e estudo bibliográfico e documental, com estudos da legislação. É relevante também a coleta de dados em institutos de pesquisa dos dois países, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Brasil, e o *Instituto Nacional de Estadística* (INE) no Paraguai. Dessa forma, partiremos de um levantamento bibliográfico que “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (Lima; Miotto, 2007, p. 40).

A pesquisa bibliográfica será pautada em leituras de variados autores, como Souza (2017), Misiego e Elias (2017), Pereira (2009, 2018), Afonso (2001, 2003), Saviani (2020), Diniz (2014, 2022), Dale (2004), Carnoy (1988), Freire (1996), Secchi (2014). Com base nesses

19

autores, busca-se a compreensão da parte teórica, de discussões sobre a formação de professores, bem como entender o funcionamento dos sistemas de ensino brasileiro e paraguaio. Na parte documental da pesquisa é feita uma análise das legislações referentes à educação dos dois países e as influências dos organismos internacionais na formação docente. As legislações nacionais paraguaias em evidência para o estudo são a Lei n.º 1.264/1998, que trata de panoramas gerais da educação do país, abordando todos os níveis educacionais, princípios e conceitos. A Lei n.º 4.995, de 26 de junho de 2013 (Paraguai, 2013a), *Ley de educación superior*, que define características do ensino superior no país, estabelece tipos de instituições, normativas e assegura mecanismos de qualidade do ensino. A Lei n.º 1.725, de 17 de setembro de 2001, *Estatuto del docente*, regula a profissão docente do ensino fundamental e médio do sistema nacional de educação, além da *Constitución* (Paraguai, 1992). Quanto à legislação educacional brasileira, destacam-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei n.º 9.394/1996, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), a Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), Resolução n.º 2, de 1 de julho de

2015 (Brasil, 2015b) e Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Em relação aos documentos referentes aos organismos internacionais, evidenciam-se acordos, tratados, declarações, pesquisas e documentos, dentre eles: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990); Marco da Educação 2030: Declaração de Incheon (UNESCO, 2015); Educação para todos: o compromisso de Dakar (UNESCO, 2000); Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2017) e o *Informe de actividades 2022* (UNICEF, 2023a).

Esta dissertação se estrutura em cinco partes: a primeira abarca esta introdução, a segunda aborda os organismos internacionais, apresentando um estudo da influência deles (BM, UNESCO e UNICEF) na política internacional, e buscou-se mostrar as estruturas e a história de ascensão de poder destas organizações. Na terceira parte aborda-se alguns conceitos importantes para a formação de professores no Brasil e Paraguai, bem como a legislação e estrutura educacional destes países. O último capítulo trará a análise de documentos do BM, da UNESCO e do UNICEF referentes às perspectivas e influências na formação de professores no Brasil e Paraguai. Finalizamos o texto com as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

20

Por meio desta produção acadêmica, espera-se realizar uma relação dos projetos e das pesquisas do BM, UNICEF e da UNESCO com as diretrizes de formação inicial de professores no Brasil e no Paraguai. Busca-se, ainda, ampliar a produção de estudos envolvendo países latino-americanos como resultado importante desta pesquisa. A partir desta trajetória e análise da produção, esta dissertação busca responder o seguinte problema de pesquisa: como os organismos internacionais influenciam as políticas para formação inicial de professores no Brasil e no Paraguai?

21

2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE A POLÍTICA INTERNACIONAL

O foco deste capítulo são os organismos internacionais. No primeiro subtítulo buscou-se fazer um panorama da importância e influência desses organismos na política externa e interna, bem como um apanhado histórico de como as relações políticas, econômicas e

culturais sofreram mudanças através da globalização, do sistema capitalista e neoliberal.

O objetivo é caracterizar o BM, a UNESCO e o UNICEF, e apresentar as concepções de globalização e de organismos internacionais, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental de diversos autores, como Dale (2004), Pereira (2009, 2014, 2018, 2022), Carnoy (1988), Saviani (2020) e Fullgraf (2007).

O primeiro subitem introduz o contexto político neoliberal e suas implicações para a educação e as perspectivas dos organismos internacionais. O item 2.1.1 apresenta o conceito de organismos internacionais, e os itens 2.2, 2.3 e 2.4 introduzem um histórico da constituição e a estrutura dos organismos observados neste estudo: BM, UNESCO e UNICEF.

2.1 CONTEXTO POLÍTICO DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E PARA A EDUCAÇÃO

Para estudar a importância dos organismos internacionais em nível mundial é interessante compreender o significado e a expansão da globalização. Dale (2004) aponta que o conceito de globalização é usado, muitas vezes, como um sinônimo de progresso tecnológico, um caminho para a homogeneidade da cultura e política, dando fim ao Estado-nação. O autor expõe duas concepções de globalização, uma pelo entendimento da abordagem “Cultura Educacional Mundial Comum³”, quando a globalização é percebida como “[...] um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões”. E outra através da abordagem da “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”⁴, quando a globalização seria a união de um conjunto de atividades econômicas, políticas e culturais (Dale, 2004, p. 436).

³ Cultura Educacional Mundial Comum é uma teoria desenvolvida por John Meyer, que compreende o “[...] desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos.” (Dale, 2004, p. 425).

⁴ A teoria da Agenda Globalmente Estruturada para Educação entende “[...] a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (Dale, 2004, p. 426).

Afonso (2003) indica que mesmo nessas duas abordagens distintas há um ponto de convergência: o destaque aos fatores supranacionais na organização das políticas educacionais. Assim como Dale (2004), o autor se aproxima dos ideais da abordagem da “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. Para além dessas perspectivas, os autores mostram

outras reflexões acerca do tema:

Existem, porém, muitas e relativamente divergentes perspectivas em confronto sobre o fenómeno da globalização, sendo, por isso, preferível falar de *globalizações* no plural e não de *globalização* no singular (cf. Santos, 2001). Do meu ponto de vista, e seguindo muitos outros autores, parece ser mais adequado, e ter maiores possibilidades heurísticas, pensar em termos de globalizações, na medida em que a globalização não é um fenómeno unívoco, coerente e consensual; não é um fenómeno que contenha aspectos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis; não expressa somente decisões, relações, tensões e influências que partam unidireccionalmente e impositivamente do nível global para os níveis regional, nacional ou local, ou que tenham apenas como objectivo organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação (globalização hegemónica) (Afonso, 2001, p. 23).

Pensando nesse fenómeno como a união de processos complexos e que não podem ser vistos de forma única e padronizada, mas de forma diversa, Afonso (2001) usa o termo “globalizações” para se referir à internacionalização e integralização da economia, sociedade, cultura e política.

Poulantzas (*apud* Jessop, 1998) critica o conceito de globalização, já que essa seria uma forma de redução dos meios de produção existentes a uma única forma de produção: a capitalista mundial. Aponta ainda uma ligação entre a globalização e o possível surgimento de um “superestado”, onde não existiriam fronteiras e a economia seria regida por empresas multinacionais. Dentro dessa perspectiva, a vontade de países norte-americanos e europeus prevaleceria diante das demais. Em um contraponto ao avanço da globalização, Poulantzas (*apud* Jessop, 1998) defende a importância dos Estados-nacionais e cita os motivos pelos quais acredita que o Estado supranacional deve ser rejeitado, e entre as principais causas pela recusa a esse modelo de Estado está a reprodução da dominação norte-americana e a necessidade do papel do Estado em defender as relações sociais locais.

Cabe ressaltar que as contribuições trazidas por Poulantzas (*apud* Jessop, 1998) são do início dos anos de 1970, época em que os processos de globalização se intensificavam e existia um movimento mundial por meio de agências internacionais, como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para a instauração de ideais neoliberais em diversos lugares do mundo.

Atualmente, as críticas ao modelo de globalização estão relacionadas a sua ligação com um modelo único econômico, bem como a hegemonia cultural e de valores. Pereira (2022)

reflete sobre a complexidade das relações entre o local e global, e quais seriam as premissas pelas quais um costume local se torne global. O autor explica que existem formas de produção da globalização, sendo elas:

- a) localismo globalizado: ocorre quando um costume local se torna algo global;
- b) globalismo localizado: são ações transnacionais que interferem na realidade local a fim de atender necessidades globais;
- c) cosmopolitanismo: ações de grupos específicos que geram impacto global (Pereira, 2022).

O autor descreve as duas primeiras como ações hegemônicas, e o cosmopolitanismo como uma ação contra hegemônica. Essa diferenciação é importante, pois aponta para a existência de um modelo de globalização que representa uma luta popular por melhorias, buscando ultrapassar barreiras de exclusão social, em contraponto ao modelo de globalização associada ao neoliberalismo e à subordinação das grandes massas (Pereira, 2022).

Quanto ao papel do Estado diante das mudanças nas relações mundiais, Afonso (2001, 2003) apresenta uma análise sobre a regulamentação do Estado supranacional e a ação não linear da globalização. Em sua perspectiva não há um conceito de Estado que possa englobar suas características “megaestruturais” presentes na globalização e seriam necessárias reformas nas teorias de Estado. O autor indica que o Estado-nação moderno ainda é autônomo, porém essa autonomia tem sido gradativamente afetada pela globalização e pelo avanço internacional do capitalismo.

A partir dessas mudanças, observa-se o surgimento de novas organizações de regulação supranacional, como o Mercosul, e também o aumento do poder de influência de organizações antigas, como o BM e o FMI. Essas organizações possuem poder de influência em reformas estatais e medidas que aproximam diversos países de uma “[...] transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica” (Afonso, 2001, p. 24).

Afonso (2003) expõe alterações no papel e na atuação do Estado a partir do mundo globalizado. Ele alerta para uma educação que busca atender os interesses do mercado, a europeização⁵ de políticas educacionais e a busca por uma educação tecnicista.

Com a aceleração da globalização, notam-se mudanças na educação, e alguns autores têm definido o Estado como Estado-competidor, devido a sua ação de busca por

⁵ Antunes (2005) destaca que os processos de europeização estão atrelados à patente de documentos e agendas educacionais, ultrapassando as fronteiras da União Europeia e definindo as discussões no campo educacional.

competitividade econômica. Dale (2004) enfatiza três problemas centrais da educação nas

sociedades capitalistas democráticas, sendo eles: o apoio ao processo de acumulação, a garantia de ordem e controle sociais e a legitimação do sistema.

No âmbito educacional, o autor explica ainda a possibilidade de uma globalização de baixa intensidade, pois ainda não teriam sido atingidas algumas camadas da educação básica:

Se, por um lado, na política económica desse período [1985 a 1995] foram adoptadas orientações inequivocamente neoliberais (de desregulação, de privatização, de desmantelamento do sector empresarial estatal, de abertura ao mercado, de vulnerabilização dos direitos ligados ao trabalho), por outro, na política educativa, foi possível tomar decisões em relativo contraciclo com a ideologia neoliberal e, em alguns casos, como o do ensino fundamental, chegaram a ser decisões congruentes com a expansão de direitos (ainda) referenciáveis ao modelo de Estado-providência (Afonso, 2003, p. 42).

No Brasil, por exemplo, há uma expansão de preceitos neoliberais, e é possível citar como exemplos de políticas educacionais que afetaram a educação básica a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A partir desses exemplos, fica explícito que há um envolvimento do BM no financiamento e na implantação dessas reformas através de empréstimos. Agências internacionais com alto controle financeiro têm participado de decisões educacionais no país.

A partir do exposto, pode ser feita uma relação entre a expansão das globalizações com a expansão do neoliberalismo e das privatizações. Segundo Jessop (1998), a globalização acabaria por atender os interesses norte-americanos e suas concepções econômicas. Com isso, é possível notar que, conforme organizações internacionais começam a interferir financeiramente em algumas regiões, também se inicia um poder de influência sobre as decisões locais.

Para compreender a ascensão do neoliberalismo, é essencial entender o conceito de liberalismo apresentado por Adam Smith no momento em que Inglaterra passava pela revolução industrial, o que causou uma alteração das relações econômicas da época. Neste contexto, Smith escreve sua teoria, a obra *A riqueza das nações*, que é vista por muitos como um marco dos estudos de fenômenos econômicos (Carnoy, 1988). Smith apresenta uma nova concepção de divisão do trabalho, que busca atender as necessidades do modelo de produção industrial: o trabalho deveria ser dividido em pequenas partes, e cada trabalhador realizaria tarefas simples. O autor acreditava que a pobreza e as desigualdades não eram fruto do capitalismo, mas de um acaso, e que poderia ser controlada pela autorregulação da estrutura econômica através da busca individual por riquezas (Carnoy, 1988).

Smith usa três argumentos para reafirmar a doutrina liberal: (a) os homens, ao desejarem melhorar suas condições, buscariam uma melhoria financeira; (b) a busca individual por melhorias econômicas associadas ao funcionamento do livre mercado faria com que se atingisse o bem-estar social; (c) a conquista do bem-estar coletivo pela ação individual é um resultado inconsciente (Carnoy, 1988). Smith defendia que os homens têm uma natureza ética e, através disso, a moralidade seria a base da sociedade. Porém, não descarta a necessidade de um Estado democrático, que deveria manter as relações de livre mercado, evitar a corrupção governamental, e também o mínimo em relação à saúde, educação e segurança (Carnoy, 1988).

É interessante compreender que a educação na época deveria atender as necessidades e demandas do mercado de trabalho, porém o modelo de trabalho proposto era aquele alienado, em que o trabalhador deveria saber fazer poucas atividades e de forma rápida para aumentar a produtividade do mercado.

Pensando nesse contexto, Saviani (2020) esclarece que dentro dos preceitos liberais a educação pública é incluída como uma das responsabilidades estatais, pois do ponto de vista capitalista a educação desenvolveria um bem não material e, conseqüentemente, não geraria lucros, e não faria sentido o investimento privado em educação. Embora as pessoas comuns pudessem não ter acesso a uma educação completa, poderiam aprender o básico por meio de um gasto pequeno do Estado.

Portanto, do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do Estado é a regra. A iniciativa privada em matéria de ensino constitui exceção. Com efeito, o investimento privado em educação só é viável no que respeita à instrução da camada superior da população que, pela posição economicamente privilegiada que ocupa na sociedade, dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação. Quando se trata da educação destinada a toda a população, o empreendimento capitalista se inviabiliza, demandando a interveniência do poder público. Tal situação é reconhecida pelos próprios privatistas, que invocam a responsabilidade do Estado em matéria de educação para justificar os subsídios públicos às escolas privadas, reivindicando, portanto, que o Estado arque com os custos do ensino remunerando, assim, os investimentos privados de modo a preservar sua margem de lucro (Saviani, 2020, p. 6-7).

Dentro da ideologia liberal, o Estado deveria fornecer e até mesmo impor a educação para a população. Porém, a educação da classe trabalhadora deveria ser limitada ao mínimo, mantendo, assim, a ordem econômica e social. Barbosa (2018, p. 8) complementa:

Refletindo a ideologia política da burguesia dos séculos XVII e XVIII, o liberalismo clássico preconiza a igualdade dos homens frente à lei e às

oportunidades de sucesso profissional. Nesta ótica, o fracasso advém da falta de esforço, ignorância ou de talento do indivíduo em uma sociedade concebida
26

como harmônica. E sendo a diferença de talentos útil para a sociedade, cabe a escola revelar e desenvolver em cada indivíduo suas aptidões, talentos e vocações inatas, pois é a partir delas que ele irá adquirir sua posição na sociedade.

A lógica proposta pelos liberais é: se todos têm acesso à educação, o grau de sucesso obtido dependerá de seu esforço individual. Porém, pode-se observar uma contradição desta máxima, porque a educação oferecida aos trabalhadores não era a mesma que filhos das elites econômicas usufruíam.

Das contradições liberais, em uma sociedade dividida em classes, percebeu-se não existir uma igualdade plena, e Smith precisou reformular sua tese de que a moralidade individual solidificaria a sociedade. Portanto, o Estado teve de ocupar mais espaço dentro do modelo liberal econômico, tendo o papel de expressar tanto a vontade coletiva quanto os interesses individuais: “[...] os cidadãos, cujas posições econômicas não eram iguais, foram chamados a assistir a reprodução de sua própria desigualdade, sob a suposição de que a longo prazo isso resultaria no maior bem para o maior número de pessoas” (Carnoy, 1988, p. 48).

Foi em torno de 1930, com a crise do capitalismo⁶, que se inicia uma reformulação dos conceitos liberais, e ao final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o conceito de neoliberalismo começa a ser utilizado nos Estados Unidos da América (EUA), no Japão e na Europa. Já nos anos de 1990, com governos como o de Margaret Thatcher, Ronald Reagan e Helmut Kohl, essa teoria se consolida. Autores como Hayek e Friedman são considerados os representantes pioneiros dessa corrente de pensamento conservadora (Saviani, 2020).

Para Cruz (2003), os liberais e neoliberais se diferem em relação à defesa dos serviços básicos sociais, como educação, saúde e segurança pública. Enquanto os liberais acreditam que estes serviços sejam papel do Estado, os neoliberais buscam a transferência destas funções para a esfera privada, assim o mercado possuiria lucro e controle através da privatização destas obrigações estatais. O surgimento do neoliberalismo traz uma importante mudança para a educação: no liberalismo, o Estado deveria gerir a educação, mesmo que de forma mínima, enquanto no neoliberalismo defende-se a privatização educacional.

Nesse novo contexto a política educacional assume o caráter de um neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também na educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Essas

–⁶ A crise econômica de 1929 afetou fortemente os EUA e a Europa devido à desaceleração da atividade produtiva e do mercado de ações. Vários países passaram por uma crise bancária, gerando altos índices de desemprego. Países periféricos exportadores também foram afetados (Prado, 2011).

27

proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o Estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia (Saviani, 2020, p. 12).

Compreende-se que o caminho usado para a defesa da privatização parte do liberalismo para o neoliberalismo da seguinte forma: os liberais fortaleceram o ideal de uma educação mínima para as massas, e o neoliberalismo apontou uma baixa qualidade da educação pública. Os neoliberais utilizaram as concepções liberais para defenderem a privatização educacional pautada na falta de qualidade do ensino público.

Na América Latina, o neoliberalismo foi introduzido a partir do Consenso de Washington, que sugeria uma reforma fiscal, abertura comercial, política de privatizações e redução fiscal do Estado. Por pressão internacional do FMI e de outros órgãos, tanto países mais desenvolvidos como os em desenvolvimento adotam esse modelo econômico (Batista, 1994). O Consenso de Washington aconteceu em 1989, na capital dos EUA, e reuniu funcionários do governo e de organizações econômicas com sede no país, e tinha como objetivo realizar ajustes e observar os resultados de ações tomadas na América Latina. Na mesma época, o governo Reagan junto de organizações internacionais, como o FMI e as elites da região, fortaleciam o discurso neoliberalista (Batista, 1994).

O encontro fortalecia a ideia de que a América Latina deveria investir em agricultura de exportação, e se posicionava contra a industrialização nos países latino-americanos. Esse ideal liberal faria com que a economia local tivesse um retrocesso e voltasse a atender os interesses dos países mais ricos. Através de pressão internacional e promessas de livre mercado entre Américas, alguns empresários aderiram a projetos propostos de integração econômica, porém esse pacto não ocorreu de forma equilibrada e os países sul-americanos acabaram por fortalecer uma relação de dependência com os EUA (Batista, 1994).

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas

sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre

jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho (Batista, 1994, p. 11).

Junto desse cenário, iniciam-se discussões dentro do BM para a realização de novos arranjos, a reforma proposta para a educação deveria despertar a competição entre escolas privadas e públicas, e a expansão da atuação do setor privado na educação (Pereira, 2009).

28

A partir dessas relações desiguais em acordos internacionais, é necessário compreender a existência de uma relação de poder entre países centrais, periféricos e semiperiféricos, que seriam três tipos de inserção na economia mundial, conforme Lourenço (2005). Esses conceitos foram introduzidos por Wallerstein e ele analisa:

A semiperiferia é caracterizada por Wallerstein como um elemento estrutural necessário em uma economia-mundo por perfazer um papel estabilizador semelhante ao da classe média dentro da configuração de classes em um território. Assumiria ainda uma função, nos dizeres de Arrighi (1997), de “legitimação sistêmica”, mostrando à Periferia que existe a possibilidade de mobilidade dentro da divisão internacional do trabalho para os que forem suficientemente “capazes” e/ou “bem-comportados”. Braudel considera que a similitude de papéis entre a semiperiferia no contexto dos sistemas mundiais e a classe média no contexto das lutas de classe locais demonstra a proximidade das estruturas sociais que regem o “macrocosmo e o microcosmo” da economia-mundo (Lourenço, 2005, p. 178).

Lourenço (2005) compreende que os países semiperiféricos seriam a representação de sucesso a partir da obediência ao sistema mundial econômico e do trabalho. Nas palavras de Martins (2006, p. 201), as semiperiferias, para além da função econômica, teriam uma função política de “[...] mobilizar as expectativas de ascensão que em realidade apenas poucos Estados alcançariam”. Para Dias (2009), os países semiperiféricos seriam aqueles que atuam como zona periférica para países centrais, e como países centrais, para áreas periféricas (Dias, 2009).

Destaca-se a necessidade de levar em conta os dados econômicos de cada país, já que os países semiperiféricos seriam aqueles que possuem uma renda média entre perdas e ganhos dos excedentes econômicos. Isso faria com que países semiperiféricos pudessem estar em diferentes patamares econômicos. Martins (2006) aponta que os países da América Latina se enquadrariam muito mais em uma zona de transição entre periféricos e semiperiféricos, e muitas vezes muito mais próximos de países economicamente periféricos.

Pensando nesse contexto e nas perspectivas para a educação, Velloso (2000) mostra

uma tendência de privatizações nas Instituições de Ensino Superior (IES) em países como Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Observa-se que é uma tendência presente na América Latina, conforme estudo do INEP.

29

Gráfico 1 – IES brasileiras por categoria

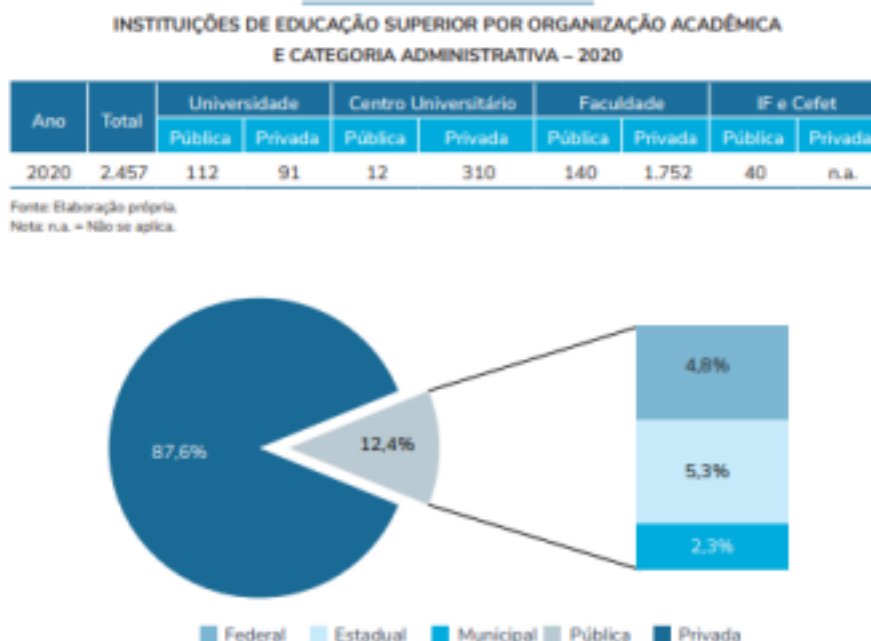


GRÁFICO 1
PERCENTUAL DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2020

Fonte: INEP (2020, p. 11).

A partir do Gráfico 1, com dados de 2020, nota-se que no Brasil 87,7% das IES são privadas, enquanto apenas 12,4% possuem gestão pública, destas 4,8% são instituições federais, 5,3% são estaduais, e 2,3% são municipais. Há um alto índice de instituições privadas no país, dominando o mercado e as concepções educacionais no Brasil

É possível observar que a evolução do modelo liberal para o neoliberalismo afetou os conceitos de qual seria o papel do Estado em relação à educação e também a forma de investimento na educação de nível superior. Cruz (2003) compreende que o neoliberalismo fomenta a intervenção do mercado na educação, como a lógica empresarial da meritocracia. A partir disso, percebe-se uma importante alteração na concepção de educação no modelo econômico liberal para o neoliberal. O modelo liberal defendido por Adam Smith compreendia a educação como parte das obrigações estatais, enquanto no neoliberalismo há uma defesa de que a educação seja atendida pela iniciativa privada.

Ressalta-se que as escolhas feitas para a educação são, em muitos momentos, definidas por agentes alheios ao Estado, a fim de atender interesses de agências internacionais, como o

BM e o FMI. Os organismos internacionais possuem poder de influência sobre a política internacional, sobretudo em países em desenvolvimento.

30

2.1.1 Os organismos internacionais

Entendem-se os organismos internacionais como organizações poderosas, com atuação global e que podem operar em vários setores políticos, econômicos e sociais. Essas organizações contam com a participação e representação de diversos países e realizam operações dos mais variados tipos. Seitenfus (2012) compreende as organizações internacionais como associações voluntárias de Estados, definidas como “[...] uma sociedade entre Estados, constituída através de um Tratado, com a finalidade de buscar interesses comuns através de uma permanente cooperação entre seus membros” (Seitenfus, 2012, p. 32-33).

Essas organizações se reúnem de forma intencional e voluntária, e as estruturas variam de acordo com os interesses e as finalidades de cada uma delas. As decisões, assembleias, reuniões, organizações e a participação serão imputáveis às próprias organizações, ficando a cargo dos países-membros ajustes e modificações. Mello (2000, p. 576) indica que os organismos internacionais possuem um ordenamento jurídico interno que irá regular as relações entre seus membros.

Cabe destacar a dificuldade em classificar os organismos internacionais de forma homogênea devido as suas particularidades. Posto isso, Heredia (1999) sugere três critérios de classificação: os fins, a composição e a competência. Quanto aos fins, as organizações podem ser classificadas como econômicas, sociais, comerciais, militares e científicas. A composição pode ser definida a partir dos Estados-membros e a amplitude geográfica das organizações, variando sua atuação de forma intercontinental; continental; inter-regional; regional e sub regional (Silva *et al.*, 2007). No campo das competências, os organismos podem ser classificados como: a) organizações de cooperação ou coordenação: chamadas de organizações clássicas, que possuem objetivos coletivos e as tomadas de decisão do grupo são aplicadas aos Estados-membros após autorização e mediação; b) organizações de integração ou unificação: buscam a integração ou unificação dos Estados-membros (Silva *et al.*, 2007).

Seitenfus (2012) apresenta alguns elementos constitutivos dos organismos internacionais, sendo eles:

1. os membros dessas organizações são os Estados: empresas transnacionais e multinacionais não podem ser confundidas com os organismos internacionais devido

ao seu caráter privado;

2. as organizações se constituem por intermédio de tratados seguindo as normas do direito internacional. O autor destaca que existem exceções na União Europeia que seguem as normas do direito comunitário;

31

3. a existência de órgãos permanentes a serviço da organização;
4. infere-se que existam interesses em comum entre os Estados-membros de uma organização;
5. a associação a um Estado, a uma organização ocorre de forma livre e é expressa uma vontade nacional de participação em determinado tratado;
6. é possível a existência de diferentes papéis entre os Estados-Membro de uma organização, inclusive quanto a sua fundação, podendo ser definidos como membros originários e membros ordinários ou associados.

Seitenfus (2012) enfatiza a complexidade da institucionalização dos organismos internacionais, e destaca três elementos necessários para a institucionalização. O primeiro elemento é a busca por um ordenamento que possa prever situações futuras, buscando a solução desses conflitos. O segundo é a soberania, sendo observadas as competências que “[...] antes pertenciam ao absoluto domínio nacional” (Seitenfus, 2012, p. 32). O terceiro é a adesão do

Estado à organização, devendo cumprir com as responsabilidades acordadas previamente nos tratados.

Devido à complexidade observada, ressalta-se a relevância de abordar de maneira individualizada os organismos internacionais examinados no presente estudo.

2.2 O BANCO MUNDIAL

O BM exerce influência internacional na política e, conforme Pereira (2009), a instituição está presente em 97.93% dos países do mundo. Para além do papel econômico, a organização possui influência intelectual, atuando como um agente político internacional “[...] devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista” (Pereira, 2009, p. 1).

O BM é um importante ator na formulação de políticas, segundo Secchi (2014), o BM

pode ser considerado como um ator não governamental nesse processo, um *stakeholder*, que são aqueles que possuem interesse nas atividades ou impactos que podem gerar uma política pública. Para Silva (2002), o BM impacta na atuação da organização internacional, sendo o principal organismo de financiamento junto ao FMI.

Quanto ao seu histórico de criação, o BM foi fundado na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, em Bretton Woods, nos EUA, sob a gestão de Franklin Roosevelt, em 1944, visando gerir o desenvolvimento econômico. Participaram da conferência

32

44 delegações aliadas e a Argentina foi convidada como um país neutro (Pereira, 2009). Durante a conferência haviam três comissões com temáticas distintas, uma ligada ao futuro do FMI, outra ligada à criação de um banco internacional, e a terceira relacionada a acordos de cooperação financeira. Os EUA foram aqueles que fizeram a gestão das propostas do banco, com proposições direcionadas aos interesses norte-americanos.

Destaca-se a oficialização de uma nova ordem monetária, que utiliza do dólar como moeda internacional, e não mais o ouro. Bretton Woods fez com que houvesse um avanço da dominação americana.

Antes mesmo da primeira crise do petróleo, a abrupta decisão
norte-americana de desvincular o dólar do ouro e de deixar flutuar sua
moeda já denotava a
tendência da superpotência responsável pela estabilidade da ordem
econômica vigente a tomar decisões unilateralmente, sem levar em conta o
impacto
internacional de medidas de grande envergadura (Batista, 1994, p. 13).

Essa mudança foi um marco econômico mundial, e Batista (1994) reflete sobre as consequências internacionais causadas por essa alteração econômica: o autor indica que o uso do dólar como referência de moeda flutuante eleva os EUA a um *status* de superpotência e de controle unilateral econômico. Para Pereira (2009), mesmo com oposição de *Wall Street* em relação à criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), em 1945, sua origem foi efetivada sob o discurso de que o banco seria essencial para a renovação dos países no pós-guerra, sendo apontado por seus apoiadores como o responsável pela reconstrução mundial de forma cooperativa. Conforme dados do Banco Mundial (2019), Henry Morgenthau Jr., secretário do tesouro dos EUA, o banco realizaria empréstimos e garantiria segurança econômica.

Porém, após a criação do BM houve mudanças no cenário político mundial, com o início da Guerra Fria em 1947. O crescimento de ideais de esquerda e o fortalecimento de

países comunistas fez com que as propostas iniciais do banco fossem deixadas em segundo plano e os EUA voltassem seus esforços para o combate desse modelo econômico. Foi através do Plano Marshall⁷ que o governo norte-americano estabeleceu fortes alianças políticas e reduziu a influência da esquerda no país (Pereira, 2009).

⁷ Plano Marshall, oficialmente nomeado como Plano de Reconstrução Europeia, foi criado em 1947 por George Marshall, secretário de Estado americano. O plano buscava estabilizar os países do ocidente europeu após a Segunda Guerra Mundial e tinha como objetivos a expansão do comércio internacional, estabilidade financeira e cooperação econômica entre os países da Europa. O plano foi vantajoso para os EUA, pois assegurava o acesso aos mercados europeus (Simon, 2011).

33

Por consequência, os primeiros anos de atuação do BM desagradara os países-membros, que possuíam pouco ou nenhum poder de negociação. Para além da desigualdade nas relações, os empréstimos prometidos não foram efetivados. Isso fez com que os primeiros empréstimos feitos pelo banco levassem em conta vários fatores, como retorno econômico, relações políticas e tivessem um viés conservador (Pereira, 2009).

Outra mudança importante, foi a criação da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) em 1960. A AID garantia empréstimos a países que não fossem elegíveis para empréstimos do BIRD, com taxas de juros mais baixas para países pobres.

A AID tem quatro fontes de financiamento: contribuições do BIRD, subsídios da CFI, ressarcimento dos créditos concedidos e, a mais importante, contribuições negociadas entre uma minoria de países doadores a cada três anos. Enquanto o BIRD dá lucro e se baseia financeiramente no mercado, a AID depende das contribuições voluntárias de Estados doadores para sobreviver. A fatia de cada doador depende de negociações com os demais e as doações direcionam a carteira da AID para atividades e países da área de influência dos doadores (Pereira, 2018a, p. 2189).

A partir disso, o BM começou a ser composto pelo BIRD e pela AID. Além desses componentes, existem outras organizações que são ligadas ao BM, sendo elas a Corporação Financeira Internacional; o Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos; a Agência Multilateral de Garantias de Investimentos; o Instituto do Banco Mundial; e o Painel de Inspeção. Cada um deles possui funções específicas dentro da composição do banco (Pereira, 2018a).

Ressalta-se ainda a existência do Grupo Banco Mundial (GBM), que é composto por

cinco instituições distintas: o BIRD, a AID, a Sociedade Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID), que atuam em colaboração. Acentua-se que o termo BM se refere somente ao BIRD e a AID, enquanto o termo GBM se refere às essas cinco instituições (BANCO MUNDIAL, 2023a).

Com o passar do tempo, o BM passou a investir em projetos e ampliar sua participação nos países-membros beneficiários de empréstimos sob a justificativa de implantar melhorias administrativas. Essa política de empréstimos e a maior atuação fez com o que o banco construísse uma base financeira sólida. Foi em 1963, sob a presidência de George Woods, que o banco sofreu uma ampliação significativa, com novos membros, aumento de empréstimos e assistência internacional ao desenvolvimento (Pereira, 2014).

34

Atualmente, a fonte financiadora do BM advém de empréstimos dos países-membros, composta por 189 países, e possui uma diretoria executiva em que o peso de voto dos países varia de acordo com a participação acionaria dentro do banco: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido possuem juntos cerca de 40% dos votos. Percentualmente, alguns países com maior representação no BM são: EUA (17,1%), Inglaterra (4,8%), Alemanha (5,0%), França (5,5%), Japão (6,5%), Canadá (3,1%), Itália (3,1%), China (3,1%) e Brasil (1,7%) (Silva, 2002). Através dessa constituição que o capital é internacional, apesar de alguns países possuírem participação percentual muito maior que outros, a data de entrada no banco não influencia neste percentual.

35

Tabela 1 – Países-membros do Banco Mundial até 2022

Country / Date of Membership	Country / Date of Membership	Country / Date of Membership	Country / Date of Membership
Afghanistan, Jul 14, 1988	Liberia, Nov 28, 1982	Cyprus, Dec 21, 1961	Romania, Dec 18, 1972
Albania, Oct 12, 1991	Líbya, Sep 17, 1958	Czech Republic, Jan 1, 1993	Russian Federation, Jun 16, 1992
Algeria, Sep 28, 1962	Lituania, Jul 8, 1992	Denmark, Mar 30, 1948	Rwanda, Sep 20, 1962
Angola, Sep 19, 1999	Luxembourg, Dec 27, 1945	El Salvador, Oct 1, 1990	Samoa, Jun 25, 1974
Antigua and Barbuda, Sep 21, 1982	Madagascar, Sep 28, 1960	Dominica, Sep 29, 1980	San Marino, Sep 21, 2000
Argentina, Sep 20, 1955	Malawi, Jul 19, 1960	Dominican Republic, Dec 18, 1961	Sao Tome and Principe, Sep 30, 1977
Armenia, Sep 18, 1992	Malaysia, Mar 7, 1988	Ecuador, Dec 28, 1948	Saudi Arabia, Aug 28, 1987
Australia, Aug 5, 1947	Maldivas, Jan 12, 1978	Egypt, Arab Republic of, Dec 27, 1945	Senegal, Aug 31, 1962
Austria, Aug 27, 1948	Mali, Sep 27, 1960	El Salvador, Mar 14, 1948	Serbia, Feb 28, 1988
Azerbaijan, Sep 18, 1992	Malta, Sep 26, 1982	Equatorial Guinea, Jul 1, 1970	Seychelles, Sep 28, 1988
Bahamas, The, Aug 27, 1973	Marshall Islands, May 21, 1992	Eritrea, Jul 8, 1994	Sierra Leone, Sep 10, 1962
Bahrain, Sep 15, 1972	Mauritania, Sep 18, 1962	Estonia, Jun 23, 1992	Singapore, Aug 2, 1966
Bangladesh, Aug 17, 1972	Mauritius, Sep 23, 1968	Eswatini, Sep 22, 1968	Slovak Republic, Jan 1, 1998
Barbados, Sep 12, 1974	Mexico, Dec 31, 1945	Ethiopia, Dec 27, 1945	Slovenia, Feb 25, 1993
Belarus, Jul 10, 1992	Microsónia, Federated States of, Jun 24, 1990	Fiji, May 28, 1971	Solomon Islands, Sep 22, 1978
Belgium, Dec 27, 1945	Moldova, Aug 12, 1992	Finland, Jan 14, 1948	Somalia, Aug 31, 1962
Belize, Mar 18, 1982	Mongolia, Feb 14, 1991	France, Dec 27, 1948	South Africa, Dec 27, 1948
Belize, Jul 18, 1982	Montenegro, Jan 18, 2007	Gabon, Sep 10, 1963	South Sudan, Apr 18, 2012
Bhutan, Sep 28, 1981	Morocco, Apr 28, 1988	Gambia, The, Oct 18, 1967	Spain, Sep 18, 1988
Bolivia, Dec 27, 1945	Mozambique, Sep 24, 1994	Georgia, Aug 7, 1992	Sri Lanka, Aug 28, 1950
Bosnia and Herzegovina, Feb 28, 1998	Myanmar, Jan 2, 1982	Germany, Aug 14, 1982	St. Kitts and Nevis, Aug 19, 1984
Botswana, Jul 24, 1966	Namibia, Sep 25, 1990	Ghana, Dec 20, 1957	St. Lucia, Jun 27, 1980
Brazil, Jan 14, 1948	Nauru, Apr 12, 2018	Greece, Dec 27, 1948	St. Vincent and the Grenadines, Aug 31, 1982
Brunei Darussalam, Oct 16, 1985	Nepal, Sep 6, 1961	Grenada, Aug 27, 1975	Sudan, Sep 5, 1987
Bulgaria, Sep 28, 1980	Netherlands, Dec 27, 1948	Guatemala, Dec 28, 1948	Suriname, Jun 27, 1978
Burkina Faso, May 2, 1962	New Zealand, Aug 31, 1967	Guinea, Sep 28, 1960	Sweden, Aug 31, 1951
Burundi, Sep 28, 1962	Nicaragua, Mar 14, 1988	Guinea-Bissau, Mar 24, 1977	Switzerland, May 28, 1982
Cabo Verde, Nov 20, 1978	Niger, Apr 24, 1962	Guyana, Sep 26, 1968	Syrian Arab Republic, Apr 18, 1947
Cambodia, Jul 22, 1970	Nigeria, Mar 30, 1961	Haiti, Sep 8, 1982	Tajikistan, Jun 4, 1992
Cameroon, Jul 13, 1962	North Macedonia, Feb 25, 1993	Honduras, Dec 27, 1948	Tanzania, Sep 10, 1962
Canada, Dec 27, 1948	Norway, Dec 27, 1948	Hungary, Jul 7, 1982	Thailand, May 2, 1949
Central African Republic, Jul 18, 1962	Oman, Dec 22, 1971	Iceland, Dec 27, 1945	Timor-Leste, Jul 25, 2002
Chad, Jul 10, 1968	Palau, Jun 11, 1982	India, Dec 27, 1945	Togo, Aug 1, 1962
Chile, Dec 31, 1945	Palest, Dec 16, 1987	Indonesia, Apr 19, 1967	Tonga, Sep 15, 1988
China, Dec 27, 1948	Panamama, Mar 14, 1988	Iran, Islamic Republic of, Dec 28, 1948	Trinidad and Tobago, Sep 16, 1962
Colombia, Dec 24, 1946	Papua New Guinea, Oct 8, 1975	Iraq, Dec 27, 1948	Tunisia, Apr 14, 1988
Comoros, Dec 28, 1978	Paraguay, Dec 28, 1948	Ireland, Aug 8, 1967	Turkey, Republic of, Mar 11, 1947
Congo, Democratic Republic of, Sep 28, 1962	Peru, Dec 31, 1945	Israel, Jul 12, 1984	Turkmenistan, Sep 20, 1992
Congo, Republic of, Jul 10, 1962	Philippines, Dec 27, 1948	Italy, Mar 25, 1947	Tuvalu, Jun 24, 2018
Costa Rica, Jan 8, 1948	Poland, Jun 27, 1988	Jamaica, Feb 27, 1963	Uganda, Sep 27, 1988
Cote d'Ivoire, Mar 11, 1983	Portugal, Mar 28, 1961	Japan, Aug 12, 1962	Ukraine, Sep 3, 1992
Croatia, Feb 25, 1992	Qatar, Sep 25, 1972	Jordan, Aug 28, 1982	United Arab Emirates, Sep 22, 1972
Kazakhstan, Jul 28, 1992	United Kingdom, Dec 27, 1948	Kazakhstan, Sep 12, 1992	Venezuela, Republica Bolivariana de, Dec 28, 1948
Kenya, Feb 3, 1964	United States, Dec 27, 1945	Kyrgyz Republic, Sep 18, 1992	Vietnam, Sep 27, 1988
Kiribati, Sep 28, 1988	Uruguay, Mar 11, 1948	Laos People's Democratic Republic, Jul 6, 1961	Vietnam, Republic of, Oct 2, 1968
Korea, Republic of, Aug 26, 1995	Uzbekistan, Sep 21, 1992	Latvia, Aug 17, 1992	Zambia, Sep 23, 1968
Kosovo, Jun 28, 2008	Vanuatu, Sep 28, 1981	Lebanon, Apr 14, 1947	Zimbabwe, Sep 28, 1980

Fonte: Banco Mundial (2022).

A Tabela 1, atualizada em 19 de dezembro de 2022, apresenta todos os países que fazem parte do BM, bem como sua data de entrada na organização. É interessante perceber que os países da América Latina tiveram, em sua grande maioria, a participação iniciada no

começo da história da instituição. Paraguai, Bolívia, Chile, Equador, Guatemala, Honduras, México e

Peru se associaram em 1945; Brasil, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Nicarágua, Panamá, Uruguai e Venezuela em 1946; Haiti em 1953; Argentina em 1956; República Dominicana em 1961; e Cuba é o único país da América Latina a não participar na organização.

Os países-membros são representados por um Conselho de Governadores, órgão máximo responsável pela formulação de políticas na instituição e se reúnem uma vez ao ano em reuniões anuais dos Conselhos de Governadores do GBM e do FMI. Para além dos Governadores, são definidos administradores executivos, os cinco maiores acionistas indicam também um diretor executivo cada, e os demais países elegem outros 20 diretores. Quem elege o presidente do BM é o conselho executivo (Banco Mundial, 2023b). Atualmente o presidente do BM é David R. Malpass, com mandato de duração de cinco anos, iniciado em 2019. O administrador americano atuou anteriormente como Secretário Adjunto de Estado para Assuntos Econômicos da América Latina. Já o representante para assuntos referentes à América Latina e ao Caribe é o vice-presidente Carlos Felipe Jaramillo, que atua na área de economia (Banco Mundial, 2023b).

Em relação aos empréstimos concedidos pelo BM, observam-se diversos investimento na América Latina, com grande percentual de empréstimos na região, conforme Pereira (2009, p. 329):

Tabela 2 – Distribuição de regiões dos empréstimos do BIRD (1995-2008)

Regiões	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
América Latina e Caribe	33.9	27.6	30.6	26.9	32.2	36	46	37	50	45	37	40	34	32
África Subsaariana	<1	0	<1	<1	<1	<1	0	<1	<1	0	<1	<1	<1	<1
Oriente Médio e Norte da África	5.5	8.7	5.3	3.4	5.4	7	3	4	8	9	9	9	5	9
Europa e Ásia Central	23.5	26.7	31.4	21.2	19.6	25	21	42	19	27	26	25	26	28
Sul da Ásia	9.4	7.9	4.3	6.3	3.4	9	19	8	7	4	15	9	13	11
Leste da Ásia e Pacífico	27.3	29	28.1	42	39.5	23	11	9	16	15	13	17	22	20

Fonte: Pereira (2009, p. 329).

Verifica-se um alto índice de empréstimos do banco para a América Latina quando comparado a outros territórios. Segundo a Tabela 2, a região teve o maior percentual de concessões financeiras entre 1965 e 2008, estando apenas abaixo do Leste Asiático e Pacífico

37

nos anos de 1996, 1998 e 1999. Destaca-se que o percentual apresentado é um comparativo entre regiões no decorrer dos anos.

Conforme Cruz (2003), os empréstimos realizados pelo Brasil afetaram o crescimento da dívida externa do país no período da ditadura militar, fazendo com que o saldo devedor passasse de 2,5 bilhões de dólares para 105 bilhões de dólares. Para além da quantidade de empréstimos, o banco alterou unilateralmente os juros dos empréstimos de 6,25% para 24%, fazendo com que diversos países ficassem com dívidas exorbitantes. Pronko (2015, p. 88) explica que:

Nessa perspectiva, ambas as instituições [Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional], denominadas “as gêmeas de Bretton Woods” (Pereira, 2010), por meio da férrea imposição de condicionalidades econômicas aos endividados países “em desenvolvimento”, teriam 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 Leher (1999), não há como duvidar que a crise gerada a partir desses empréstimos tenha tornado os países latino-americanos dependentes do FMI e BM, fator que influenciou as negociações com investidores privados.

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios, propiciando condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pôde impor condicionalidades com uma abrangência inédita (Leher, 1999, p. 23).

Cruz (2003) alerta que a concepção do BM em relação à pobreza é pautada pelo princípio de que o crescimento econômico seria a garantia de uma mudança de vida dos indivíduos. Os projetos da organização têm foco em aumento econômico através de estratégias neoliberais e de uma gestão gerencial.

É na década de 1960 que o BM começa a financiar projetos educacionais nos países em desenvolvimento. Segundo Pronko (2015), o interesse em oferecer propostas educacionais a esses países está relacionado à necessidade de oferta de mão de obra para investidores ligados ao BM. É interessante para o mercado que países em desenvolvimento forneçam uma educação que forme para o trabalho braçal, assim o conceito de educação técnica e profissional se fortalecia. No relatório sobre o desenvolvimento mundial de 1997, “O Estado em um mundo em transformação”, o BM redefine suas estratégias em relação às políticas sociais, incluindo a

educação. O relatório sugere uma reformulação do Estado para atender as exigências do “mundo em transformação” e propõe uma renovação das instituições públicas (Pronko, 2015). Para atingir esse objetivo, “[...] o BM afirma que não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público” (Pronko, 2015, p. 98). O documento evidencia o desejo da abertura de portas para o mercado internacional, sugerindo ao Estado que abra mão de serviços exclusivamente públicos para as privatizações, a fim de atender suas demandas.

Apesar das orientações do relatório, nem todos os países aceitaram bem essas premissas, e acabaram por surgir protestos em relação à privatização de serviços básicos. Uma alternativa para realizar os preceitos do relatório foram as parcerias público-privadas. Para Pronko (2015), essas reformas não se tratam de uma disputa por menos Estado e mais mercado na educação, mas sim de uma disputa por controle e aplicação de uma lógica empresarial nos serviços educacionais. Com esse controle, quem decide sobre a qualidade da educação e para quem ela será oferecida em melhor ou pior qualidade será o mercado, impossibilitando um debate público sobre o tema.

Leher (1999) compreende que a forma como o BM organiza suas orientações faz com que a instituição consiga definir os rumos das políticas de países periféricos.

Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infra-estrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as *condicionalidades*. Esta reorientação do Banco obteve êxito, não tanto pelo sucesso das políticas setoriais, que em geral fracassaram econômica e socialmente, mas em termos políticos mais amplos (Leher, 1999, p. 23).

É possível encontrar relatórios educacionais realizados pelo BM: essa é uma forma de ampliação do domínio do financeiro para o domínio técnico e intelectual. É importante entender que as propostas educacionais sugeridas pelo BM são direcionadas aos países que possuem uma dívida econômica, dentre eles, os países latino-americanos. O BM implanta programas e financia alterações educacionais, como, por exemplo, o novo ensino médio no Brasil que,

segundo o Ministério da Educação (MEC), possui “[...] acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR, firmado em 24 de maio de 2018, entre a República Federativa do Brasil e BIRD, no

39

valor de US\$ 250 milhões, por meio do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio” (Brasil, 2021).

Observa-se uma reformulação do ensino médio voltado para uma educação tecnicista. Desde o final dos anos de 1980, uma concepção voltada a um ensino fundamental minimalista e uma formação profissional aligeirada vem sendo defendida no país, enquanto as diretrizes para o ensino superior atendem as proposições econômicas do BM. Além disso, o BM indica a necessidade de redefinir a autonomia da universidade, o que significaria um afastamento do Estado (Leher, 1999). É preciso salientar que o aumento do número de instituições privadas de ensino não significa acesso ao ensino de qualidade.

[...]as instituições de ensino superior (IES) privadas, especialmente as de pequeno porte e de recente criação, em sua maioria, não têm em alto valor a investigação sistemática e tampouco se ocupam da formação de pesquisadores. [...] Isso poderá ter impactos muito negativos nas competições no mundo do trabalho e na sociedade (Dias Sobrinho, 2010, p. 1236).

Considera-se que a alteração da gestão da educação do Estado para a iniciativa privada não significa um aumento de qualidade educacional. Dias Sobrinho (2010) aponta para um grande número de instituições privadas que não estão preocupadas com a formação completa dos estudantes. Altmann (2002) reflete sobre o papel do Estado frente à educação básica, deixando o ensino superior a cargo de instituições privadas.

2.3 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO)

A UNESCO é uma agência ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, em Londres. Faz parte de sua organização o Conselho Executivo, que é eleito pela Conferência Geral e composto por 58 Estados-membros, e também participa do conselho o presidente da Conferência Geral, que atua com voz, porém não possui poder de voto (UNESCO, 2022a).

Durante a escolha dos representantes do Conselho Executivo são levadas em conta a diversidade e a posição geográfica dos países elegíveis, para que sejam selecionados de forma igualitária. Também se considera a experiência, formação e qualificação nas áreas de

competências em que a UNESCO atua (UNESCO, 2022a).

Em matéria de hierarquia, o Conselho Executivo atua sob a autoridade da Conferência Geral, sendo competência do Conselho a realização do programa aprovado por ela de forma

40

eficiente. Reúnem-se de forma ordinária quatro vezes a cada dois anos, podendo ser convocadas reuniões extraordinárias conforme solicitação do Presidente ou dos membros (UNESCO, 2022b).

A Conferência Geral é um evento de grande importância para a UNESCO, nele participam os representantes dos Estados-membros da organização, podendo enviar até cinco delegados. É realizada a cada dois anos, podendo ser convocada uma reunião extraordinária a partir de solicitação do Conselho Executivo e votação com aprovação de pelo menos um terço dos membros (UNESCO, 2022b). O evento tem como função determinar a linha de organização e conduta, bem como quais programas serão submetidos ao Conselho Executivo. Os Estados

membros definem os projetos durante a Conferência Geral que devem seguir as regras dos acordos internacionais para operar. Cada um dos Estados-membros leva as recomendações definidas no evento para suas autoridades competentes do país de origem. Para além dos países membros, podem participar da Conferência convidados de organizações internacionais para assistir a determinadas reuniões, de acordo com sua competência. As organizações podem ser tanto governamentais como não governamentais (UNESCO, 2022b).

A UNESCO possui uma Constituição, documento que define sua organização, versando sobre seus membros, suas conferências, seus princípios e suas relações internacionais. Em seu artigo 2º define que os Estados-membro da ONU têm direito à participação na instituição, já aqueles que não fazem parte da ONU podem ser admitidos desde que passem por recomendação do Conselho Executivo e através de votação na Conferência Geral, com maioria de dois terços dos votos. Para sua representação, cada Estado-membro tem direito a apresentar um Delegado Permanente na Organização (UNESCO, 2022a).

A organização conta com a participação de 193 países como Estados-membros, e 12 países como membros associados. Estes últimos são aqueles grupos ou territórios que não são os responsáveis por suas ações no âmbito das relações exteriores, como Anguilla, Ilhas Virgens Britânicas e Ilhas Cayman, que são territórios pertencentes ao Reino Unido. Destaca-se que o Brasil faz parte da UNESCO como Estado-membro desde 1946, e o Paraguai desde 1955

(UNESCO, 2022a).

Outro documento importante dentro da instituição é o “Procedimento 104”, que define quais as competências da UNESCO e quais de seus participantes será o responsável por cada setor, bem como quais as convenções internacionais devem ser seguidas para contemplar o projeto (UNESCO, 2022a).

A UNESCO se apresenta em seus veículos de comunicação como uma instituição que possui a missão de contribuir para alcançar a paz mundial mediante acordos internacionais a

41

partir de conexões entre nações. No âmbito educacional, ela propõe como meta a mudança de vida com foco na constituição da paz, fim da pobreza e desenvolvimento sustentável.

La UNESCO ejerce un liderazgo mundial y regional en materia de educación, fortalece los sistemas educativos en todo el mundo y responde a los desafíos mundiales contemporáneos a través de la educación con la igualdad de género como principio subyacente. Su labor abarca el desarrollo de la educación de calidad desde la educación preescolar hasta la educación superior y más allá (UNESCO, 2023a).

Para além do princípio da igualdade de gênero, são destacados o direito à educação, alfabetização e os docentes como prioridade da instituição. No artigo 1º de sua Constituição destaca como finalidade da instituição o fomento ao conhecimento e à compreensão mútuos das nações, ajudando a difundir informações para todos; impulso intenso na educação popular e cultura, auxiliando ao Estados-membros na criação de atividades educativas; ajudar na conservação, no progresso e na difusão do saber.

Sobre a política de acesso a dados da instituição, em seu site, a UNESCO afirma que busca manter suas políticas, estratégias, seus programas e suas atividades disponíveis para acesso público, incluindo a liberdade de informação como um de seus componentes essenciais. A organização possui diversos canais de divulgação de suas ações e seu conteúdo, as restrições de divulgação de informações são ligadas a:

- informações de natureza sensível sobre as relações entre a UNESCO e seus Estados membros, Nações Unidas, organizações intergovernamentais e não governamentais (ONGs) e seus parceiros;
- arquivos relacionados ao pessoal ou informações que possam colocar em risco a vida, a saúde ou a segurança pessoal ou de seus familiares, de pessoas relacionadas à organização;
- informações relacionadas à privacidade dos funcionários da UNESCO e

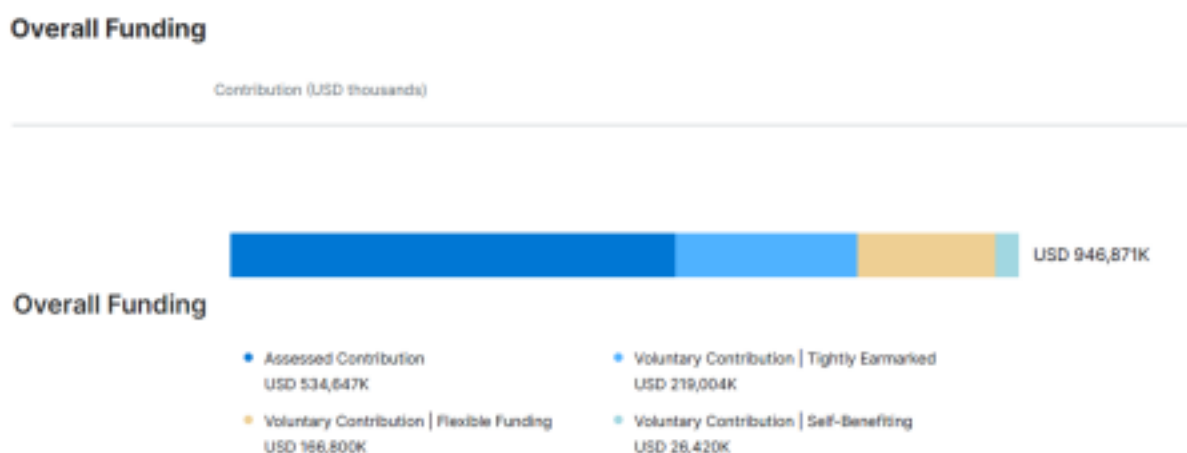
- confidencialidade das informações pessoais relativas a ele;
- informações que possam violar o direito à reputação das pessoas;
- informações que possam comprometer as operações ou a atividade da UNESCO;
- informações cobertas por sigilo profissional ou relacionadas a investigações individuais;
- informações comerciais que possam afetar negativamente os interesses financeiros da UNESCO ou de terceiros ou que estejam cobertas por um acordo de confidencialidade;

42

- e informações sobre as deliberações e comunicações internas da UNESCO (UNESCO, 2023a).

Quanto aos valores movimentados pela organização, em seus projetos é possível observar o montante investido e recebido pelos países.

Gráfico 2 – Recebimentos de contribuição dos países-membros



Fonte: Banco Mundial (2023a).

O Gráfico 2 mostra a descrição dos investimentos globais dos países em dólares americanos, a legenda apresenta a discriminação da origem dos valores, sendo elas:

- assessed contribution: as contribuições fixas;

- voluntary contribution: as contribuições voluntárias (UNESCO, 2023a). A partir dos dados do Gráfico 2 é possível observar a dimensão e o poder da UNESCO, desde sua grande adesão por parte dos países em todo o globo, sua ligação com a ONU e seu valor monetário. A instituição conhecida mundialmente possui projetos relacionados à educação, cultura, comunicação, informação, entre outros.

A UNESCO passou por uma crise financeira em meados de 1960, concomitantemente o BM iniciava seus investimentos e passava a demonstrar interesse em assuntos educacionais. Nas próximas décadas, 1970 e 1980, a situação econômica da UNESCO passa por uma piora decorrente da crise econômica mundial causada pelo choque do petróleo. A situação fez com que a influência do banco na educação fosse ampliada, fomentando a ideia de que a educação seria a ferramenta necessária para acabar com a pobreza.

Soares (2020) mostra que a problemática presente na ideologia do banco se encontra na culpabilização do indivíduo por sua pobreza, ignorando um sistema exploratório presente no

43

capitalismo. Entende-se que um indivíduo sozinho não poderá mudar a realidade social apenas através da educação. O BM insere os ideais meritocráticos no universo educacional.

Em 1961 foi assinado o Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial, aliando a reputação e a equipe técnica em educação da UNESCO ao poder financeiro do Banco Mundial (Bernussi, 2014). De acordo com Canan (2016), em 1962 o Banco começou a oferecer suporte aos programas de educação que já existiam nos países e, em 1969, sugeriu a redefinição de diversas políticas “inserindo nelas a instrução programada e a televisão educativa” (CANAN, 2016, p. 54). Aí já se observa o início da política de corte de gastos na educação e, possivelmente, os primeiros passos da educação à distância, o que priva o estudante dos debates críticos, tão caros à Geografia, que ocorrem em sala de aula, impactando sua formação social (Soares, 2020, p. 7).

A autora realiza sua análise pautada no estudo da Geografia, porém é possível expandir suas inquietudes quanto à educação a distância e precarização da educação ligada ao mercado para todas as licenciaturas.

Ao racionalizar a crise financeira na UNESCO, somada aos interesses educacionais do banco e sua influência econômica, em 1990, a participação do BM na educação é consolidada durante Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, juntamente com a UNESCO e o UNICEF. Nesse momento nasce também o programa *Education for All* (Educação para Todos).

É importante ressaltar que esta conferência ocorre logo após o Consenso de Washington (1989), articulado pelo BM, FMI e o governo estadunidense no qual, a partir de ideias neoliberais, foram estabelecidas políticas recomendatórias de austeridade de ajuste orçamentário para diversos países do mundo. Assim, o BM introduz seus programas de ajuste estrutural e amplia seu caráter intervencionista: se um país fosse um candidato aos empréstimos do banco, as reformas teriam caráter mandatório (Soares, 2020, p. 8).

A partir dessa leitura, é possível perceber que o BM e FMI possuem poder de interferência nos projetos da UNESCO. Entende-se que apesar da instituição ter ligação com a ONU e possuir seus princípios alinhados com questões humanitárias, parte de suas ações podem possuir interesse comercial por meio da participação dessas organizações financeiras. Pereira (2018b, p. 2) complementa:

O Banco Mundial tem dinheiro e isto potencializa a sua capacidade de indução política, com frequência saindo na frente da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em educação, da OMS (Organização Mundial da Saúde) em saúde, da FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura) em desenvolvimento rural etc.

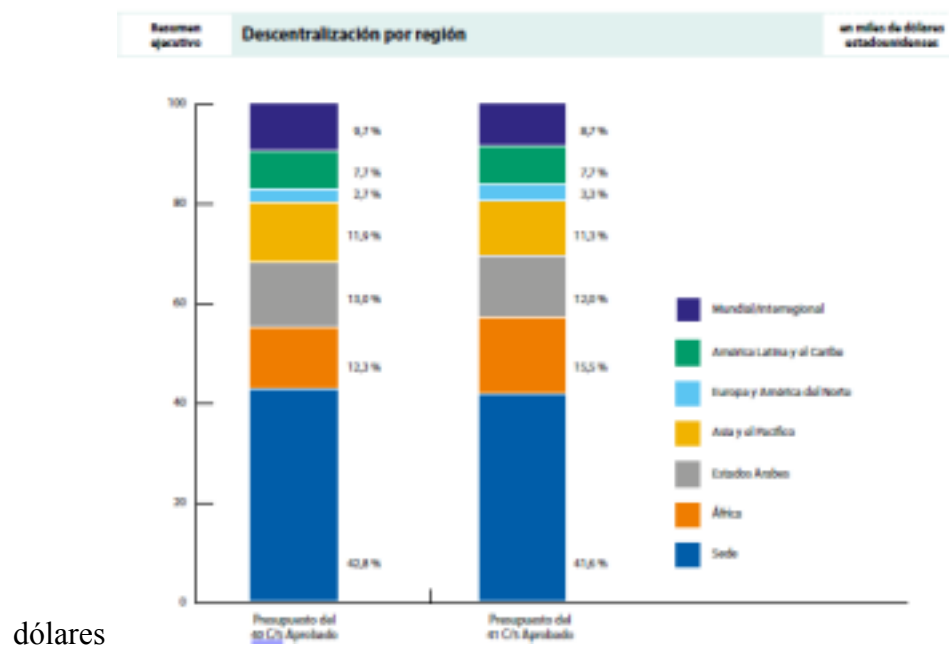
44

Para além da influência em projetos da UNESCO, o poder econômico do BM faz com que a instituição esteja envolvida em projetos educacionais próprios, diminuindo a área de trabalho da UNESCO, nos anos anteriores a 1960, o BM ainda não investia em estudos educacionais, ficando estes a cargo da UNESCO. Assim,

[...] no início da cooperação técnica à educação, durante os anos 60, o Banco não contava ainda com critérios definidos para a concessão de créditos. Por essa razão, a decisão sobre empréstimos fundamentava-se em estudos de outros organismos internacionais, como UNESCO, Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Fonseca, 1998, p. 56).

Observa-se que, de forma inicial, o BM utilizava os estudos da UNESCO até mesmo para definir critérios de concessão de seus empréstimos, atualmente pode-se afirmar que o banco possui diversas fontes de estudo e pesquisa próprias. Com o passar dos anos, Figueiredo (2009, p. 1124) compreende que “[...] com a perda das atribuições da UNESCO para o Banco Mundial e, posteriormente, com a saída dos EUA, em 1984, da UNESCO, o debate sobre a educação foi se transformando em assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos”. A autora aponta que a redução do papel da UNESCO nos debates educacionais fez com que houvesse uma mudança no cenário da educação. A alteração estaria ligada à inserção do BM na temática que teria feito com que a educação fosse tratada como uma mercadoria. Quanto à relação da América Latina e a UNESCO, existe um vínculo intenso, já que grande parte dos projetos da instituição para 2022-2023 são voltados para a região.

Gráfico 3 – Quantidade de projetos da UNESCO por região e investimento em



Fonte: UNESCO (2022, p. 15).

45

Referente à participação e cooperação do Brasil e Paraguai com a UNESCO, o Brasil possui diversas ligações com a instituição, enquanto o Paraguai possui uma relação menos ativa. A partir de busca dos projetos da instituição, no próprio site da UNESCO, confirmou-se a diferença na quantidade de atividades realizadas nos dois países. A partir da aba *Projetcs*, usou

se os filtros Educação, América Latina e Caribe, Brasil, Paraguai e Completos. O filtro “completos” se referem aos projetos completos e finalizados da instituição. Para além dessas delimitações, destaca-se que os resultados são referentes a 2022-2023 e a busca não definiu critérios para fontes de financiamento, englobando todas (UNESCO, 2023a). A partir do levantamento, temos na Tabela 3 os projetos finalizados no Brasil.

Tabela 3 – Projetos da UNESCO finalizados no Brasil

Project ID	Project Title	Beneficiary Country / Region	Project Budget (USD)	Cumulative Incurred Expenditures (USD)	Start Date	End Date
014B67074	Annual SDG 4-Education 2...	Brazil	3,434,334	3,430,153	2018-05-30	2022-12-31
014B67075	Annual SDG 4-Education 2...	Brazil	1,083,658	1,055,405	2019-01-01	2022-06-30
014B67084	MEC UNESCO_2020/2021	Brazil	1,855,433	1,278,588	2021-01-18	2022-05-18
014B67139	SEB	Brazil	2,283,138	517,291	2012-11-22	2022-09-06
014B67146	Support to the Ministry of E...	Brazil	813,071	798,293	2014-08-26	2022-02-26

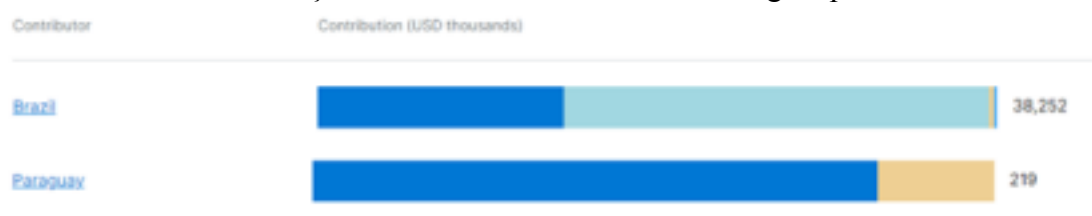
Fonte: UNESCO (2023a).

A partir da Tabela 3, observa-se que os projetos finalizados em 2022-2023 tiveram início em anos distintos (2014, 2012, 2018, 2019 e 2021). Além disso, no campo país beneficiário, nota-se que os projetos eram destinados e aplicados apenas no Brasil. Quando se expande a busca no site por projetos ativos existem, inúmeros projetos em atividade estão sendo executados no Brasil e na América Latina. Quando se delimita o filtro para os projetos concluídos no Paraguai, em 2022-2023 não se obtém nenhum resultado. Destaca-se que, quando se amplia a busca incluindo os projetos ativos no Paraguai, não existem planejamentos de aplicação exclusiva no país. Os projetos encontrados são apenas aqueles aplicados na América Latina e no Caribe ou em múltiplas regiões.

Diante das diferenças em relação à quantidade de projetos, enfatiza-se que o Brasil tem uma extensão territorial de 8.510.000 km², enquanto o Paraguai possui 406.752 km². Vale refletir também quanto à contribuição financeira de cada um dos países na UNESCO:

46

Gráfico 4 – Contribuições financeiras do Brasil e do Paraguai para a UNESCO



Fonte: UNESCO (2023a).

A partir do Gráfico 4, percebe-se que a contribuição financeira dos dois países é muito diferente. O Brasil injeta um montante superior ao Paraguai, e cabe ressaltar que alguns projetos da instituição utilizam o dinheiro de investimento do próprio país, ou seja,

investimentos em benefício próprio. Os países investem um valor superior para que mais projetos sejam realizados em seu território.

2.4 O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF)

O UNICEF foi criado pela ONU em 11 de dezembro de 1946, com foco na proteção de crianças e adolescentes, firmado através da Assembleia Geral da ONU, e atua em mais de 190 países, estando presente no Brasil desde 1950 (UNICEF, 2023a). A criação do fundo está relacionada ao período histórico em que se vivenciava o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-

1918), deixando crianças em situação de vulnerabilidade, e buscava-se fornecer assistência a essa população na Europa, no Oriente Médio e na China, regulado por meio da Resolução n.º 57 da Assembleia Geral da ONU, em 1946. Nos anos seguintes, sua atuação foi expandida para o mundo, com a Resolução n.º 802, de 1953 da Assembleia Geral da ONU. Com 77 anos de sua fundação, o UNICEF transformou sua atuação, passando de um fundo emergencial pós guerra e se tornou uma agência de desenvolvimento voltada ao auxílio na proteção dos direitos da criança e do adolescente em âmbito global.

Segundo dados do UNICEF, sua sede fica em Nova Iorque, nos EUA, e sua atuação nos mais de 190 países e territórios acontece por meio de “programas de país”, através dos 34 Comitês Nacionais. Atualmente o fundo possui sete escritórios regionais e 126 escritórios de país, além de um centro de pesquisa em Florença, na Itália, um escritório de suprimentos e operações em Copenhague, na Dinamarca, e escritórios em Genebra, na Suíça, em Tóquio, no Japão, e em Bruxelas, na Bélgica (UNICEF, 2023b).

No Brasil, o UNICEF possui um escritório nacional em Brasília, no Distrito Federal (DF) e oito escritórios zonais sediados em Belém, no Pará (PA), Fortaleza, no Ceará (CE),

47

Manaus, no Amazonas (AM), Recife, no Pernambuco (PE), Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro (RJ), Salvador, na Bahia (BA), São Luís, no Maranhão (MA), e São Paulo, em São Paulo (SP). Além destes, há um escritório temporário em Boa Vista, em Roraima (RO). O escritório nacional busca implantar projetos nacionais levando em conta os resultados das experiências locais, observadas pelos escritórios zonais. O fundo ressalta ainda que atua em conjunto com o poder público federal a fim de promover leis e políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes (UNICEF, 2023c).

O UNICEF pauta suas ações pela Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada

em 1989 pela Assembleia Geral da ONU, e entrou em vigor em setembro de 1990. Atualmente o fundo é responsável por financiar documentos e relatórios que fornecem orientações direcionadas ao direito de crianças e adolescentes, bem como informações sobre seu desenvolvimento (ONU, 1989).

Dentre os documentos produzidos pelo UNICEF, destacam-se: Convenção sobre os Direitos da Criança; Relatórios Estado Mundial da Infância, que fornece anualmente uma pesquisa sobre um assunto relacionado à infância; estratégias e políticas temáticas em áreas específicas, são documentos que fornecem orientações e diretrizes para governos e outras organizações parceiras do UNICEF; relatórios de situação e pesquisas: são pesquisas e estudos realizados em todo o mundo com dados atualizados sobre indicadores sociais, de saúde e educação. Esses relatórios se tornaram uma fonte de informações para formuladores de políticas e profissionais do setor; além de guias e manuais técnicos.

O fundo também realiza parcerias e programas com os países e territórios associados. O Brasil possui um programa de cooperação com o UNICEF, que compreende o período de 2017 a 2021, e tem como foco crianças e adolescentes vítimas de violência e em situação de vulnerabilidade. Porém, os programas do UNICEF não têm como foco a educação, apesar de incluírem a temática, pois a organização não é uma agência internacional criada para o setor educacional, como a UNESCO.

É importante compreender o papel do UNICEF dentro da educação, Fullgraf (2007) destaca a atuação multisetorial do fundo, que acaba atuando também no setor educacional, mas não de forma exclusiva ou prioritária. Ressalta-se que os estudos, relatórios, guias e manuais técnicos produzidos pelo fundo podem ser grandes influenciadores na educação dos países participantes. O setor que possui foco na temática educacional, e também ligada à ONU, é a UNESCO, fundada um ano antes do UNICEF. Apesar disso, o fundo também possui um relevante papel na educação, atuando em alguns projetos em parceria com a UNESCO. Como exemplo de projeto destinado à América Latina, cita-se o Educação para a América Latina e o

48

Caribe e o Plano de Ação Iberoamericano para Infância, vinculado às Cumbres Iberoamericanas desde 1991 (Fullgraf, 2007).

Conforme Fullgraf (2007), além da parceria com o UNICEF, a UNESCO tem apresentado grande influência na educação através de compromissos globais, como a participação no projeto Educação para Todos, no desenvolvimento de metas e objetivos do milênio, e na participação ratificando metas na Declaração de Jomtien, de 1990, e de Dakar, de 2000 (Fullgraf, 2007).

Além disso, observamos que várias organizações internacionais estão envolvidas em diversas iniciativas regionais e globais na área da Educação. Isso confirma a idéia de que uma boa parte das organizações internacionais estão assumindo em conjunto a governação global, o que não quer dizer que essa governação seja partilhada de forma equitativa entre as agências (Fullgraf, 2007, p. 83).

Há uma maior influência e um interesse de algumas organizações em determinados setores. Fullgraf (2007, p. 83) analisa a existência de um paralelismo no envolvimento dos organismos internacionais quando se pensa em educação, porém aponta para a falta de organização comum, o que reflete em problemas de “[...] agenda, protagonismo e descoordenação entre as diversas agências internacionais que impulsionam, orientam e financiam os países envolvidos”. Fullgraf (2007) indica que o UNICEF é um dos organismos internacionais com maior influência em ações políticas no âmbito da infância, e o autor entende que através dos documentos e estudos o fundo domina os estudos sobre o tema e, assim, interfere e participa das formulações de políticas públicas.

A Convenção do Direito da Criança de 1990 se destaca no preâmbulo do documento, voltado aos estados participantes da organização, que seus princípios são a liberdade, a justiça e a paz, a fim de promover o que chamam de progresso social e a elevação do nível de vida e mais liberdade. Associam o documento ao aceite da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e nos pactos internacionais de direitos humanos. A Convenção cita ainda importantes documentos no âmbito da proteção à criança, como a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral de 1959, o Pacto Internacional de Direitos Civis e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

O documento da Convenção de 1990 reconhece a necessidade em realizar ações voltadas às crianças vivendo em situação de vulnerabilidade do globo, bem como a importância em manter vivas as tradições e a cultura dos povos. Por fim, afirma crer na importância da

49

cooperação internacional para melhoria das condições de vida da criança em todos os países em desenvolvimento (ONU, 1989).

Existe, contudo, um termo presente nesse preâmbulo que chama atenção, quando o documento afirma sobre a ciência da existência de crianças em situações de extrema dificuldade, mas destaca a importância da intervenção da cooperação internacional apenas nos

países em desenvolvimento. Ou seja, podem existir interesses intrínsecos a serem atendidos para além das ações humanitárias, relacionadas a outras instituições que não apenas o UNICEF.

Assim, é perceptível a influência do UNICEF quanto às escolhas de dados, estáticas e direcionamentos relacionados à infância. Lemos *et al.* (2016) afirmam que existem práticas associadas, ou práticas vizinhas⁸, que atuam em favor dos objetivos propostos pelo organismo, decididas em consultas públicas, fóruns, congressos, conferências, assessorias e audiências públicas, publicações, entre outros. Os autores compreendem que o UNICEF está situado em um cenário político em que já existem relações preestabelecidas e acordos associados a esta rede. Como exemplo disso, há a relação do UNICEF com a ONU, e existiriam pactos, propostas e ideologias compartilhadas com a rede a qual faz parte, inclusive atuando como um órgão auxiliar dentro desta organização (Lemos *et al.*, 2016).

Quanto ao investimento do UNICEF em relatórios de assuntos diversos sobre a infância e adolescência, os autores pontuam:

O UNICEF usa saberes de várias disciplinas em seus relatórios e monta estratégias de intervenção baseadas em pareceres de especialistas avaliados por comitês que decidem encaminhamentos políticos variados. Esta tática também faz parte de uma rede de práticas vizinhas e se sustentam reciprocamente. [...] A arte de governar é movida por um complexo tutelar, que articula caridade, filantropia moralizante, medicina higienista e utilitarismo liberal. Donzelot (1986) analisou como tais práticas compõem um dispositivo que promove a tutela pela junção de vários paradigmas de assistência, na atualidade. O conceito de práticas relacionadas em redes foi descrito por Veyne e por Foucault, bem como por Castel para demarcarem um processo político de governar condutas e, no presente artigo, podemos lançar mão desses operadores para tratar da composição de redes de governamentalidade nas vizinhanças de atuações de proteção da criança e do adolescente às práticas de governo do UNICEF (Lemos *et al.*, 2016, p. 60).

Há uma concepção de governo a partir da ótica do controle através da caridade e outros elementos, a organização aponta as grandes empresas como alternativa de solução para os

⁸ - O termo “práticas vizinhas” é definido no texto a partir de Foucault (1987), compreendendo que essas práticas poderiam ser associadas ao modelo de panóptico do autor, quando elementos conjuntos são utilizados como forma de controle de corpos. As práticas vizinhas são entendidas dentro do universo contemporâneo como ações correlatas entre diversos organismos que buscam controlar e definir os rumos da história.

problemas sociais. Os autores realizam uma análise dos relatórios do UNICEF a partir de tal ponto de vista, e explicam que algumas alianças realizadas pelo UNICEF apresentam características de controle político, como as alianças com “[...] pastorais, como a Pastoral da

Criança, com o banco Itaú, com jornais e rádios, com ONGs variadas, com universidades públicas e privadas, com fundações, tais como a ABRINQ, entre outras” (Lemos *et al.*, 2016, p. 60).

Um projeto conhecido em todo território nacional brasileiro em parceria da UNESCO com a Rede Globo é o Criança Esperança: o evento conta com a participação de artistas e envolve doações da população, que são repassadas para projetos que atendem crianças e adolescentes. A problemática apresentada pelos autores diante dessas alianças é que as crianças e os adolescentes são vistos como fonte de capital, e o investimento em educação e saúde dessa parte da população está atrelado ao retorno financeiro que um dia trarão àqueles que nelas investiram. Ou seja, as empresas que investem e se associam a organizações, como o UNICEF, possuem objetivos lucrativos, e direcionam seu fundo para projetos que irão dar retorno financeiro.

A participação de empresas privadas nos projetos envolvendo o público infantil acaba por inserir uma lógica empresarial nos objetivos educacionais, e se instaura na educação uma gestão gerencialista atrelada a esses investimentos. Assim, as crianças e os adolescentes são inseridos em um universo onde devem entregar resultados satisfatórios aos respectivos gastos financeiros aplicados nos ambientes que frequentam. Os autores entendem “[...] que o UNICEF passa a produzir é um sujeito econômico ativo, no mercado em que transformou a proteção da infância em negócio altamente lucrativo. Para tanto, mobiliza o que chama de investimentos educacionais que formarão o capital humano” (Lemos *et al.*, 2016, p. 62).

Outro ponto de reflexão abordado por Lemos *et al.* (2010) quanto ao envolvimento de organismos internacionais na política de proteção de crianças e adolescentes de países latino americanos é a padronização de crenças, tradições e expectativas sobre as crianças. Essa inserção de uma nova cultura nas comunidades acaba rompendo com expressões culturais dos grupos através da modernização social (Lemos *et al.*, 2010).

Conforme Fullgraf (2007), a influência do UNICEF junto a outros organismos internacionais faz com que o fundo busque se inserir como agente de influência internacional através de estudos, grupos, eventos, parcerias, entre outros. Além disso, utilizam diversos meios para participar e orientar o Estado, tornando-se um mediador entre organizações governamentais e ONGs.

Por intermédio de entrevistas com o oficial de projetos e oficial sênior da UNICEF, Fullgraf (2007) apresenta um panorama dos recursos recebidos pelo fundo. Os entrevistados explicam que existem diversas fontes financeiras ligadas à instituição, podendo ser captadas

dentro ou fora dos países de atuação, e existem as parcerias com empresas para projetos específicos ou venda de produtos para arrecadação.

O site da UNICEF apresenta ainda opções de doações para pessoas físicas, e quanto a recursos governamentais, os entrevistados afirmaram que o fundo não recebe taxas de administração de governos, como algumas outras organizações, como a UNESCO. O UNICEF também não recebe incentivos financeiros da ONU, e os funcionários afirmam que o fundo não trabalha sozinho, mas sim com parceiras e esta é uma das formas de manutenção da instituição.

52

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E PARAGUAI

Neste capítulo, no tópico 3.1 serão abordadas questões gerais sobre a formação de professores, como correntes teóricas e percepções para formação de professor na América Latina. Os subtítulos 3.2. e 3.3 apresentam questões inerentes ao Brasil e Paraguai quanto à formação docente, e foram abordados aspectos históricos e políticos, e também concepções observadas em documentos e autores dos dois países.

Como objetivo, busca-se analisar as concepções de formação de professores dos anos iniciais no Brasil e Paraguai através de estudo bibliográfico e documental utilizando autores como Diniz (2014), Freire (1996), Rikowski (2017), Dourado (2015), Almada (2012) e Souza (2017).

3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme Pimenta (1996), compreende-se a formação docente como um processo único e global, que envolve formação inicial e contínua, a partir de um duplo processo, o de formação pessoal do professor, a fim de refletir sobre suas práticas, observando o contexto escolar, e também a formação ofertada pelas IES (Pimenta, 1996, p. 85).

A autora enfatiza ainda um movimento de desvalorização do professor, compreendendo ser necessário o aprimoramento e a discussão sobre a formação docente na sociedade contemporânea, buscando aproximar o professor de sua ação docente, e não apenas de sua atividade burocrática. Pimenta (1996) aponta a formação de professores na tendência reflexiva como uma política de valorização do professor e das instituições escolares, compreendendo a necessidade de uma formação social e política que envolva temas como globalização, multiculturalidade, mudanças em mercados produtivos (Pimenta, 1996).

É possível afirmar que existem diversas concepções que norteiam o trabalho e as políticas relacionadas à formação inicial e continuada de professores. Inicia-se a análise pelas perspectivas apresentadas por Júlio Diniz (2014), que aborda diferentes paradigmas presentes na formação docente: os modelos de racionalidade técnica, prática e crítica. Tendo como um de seus defensores o psicólogo Skinner, a racionalidade técnica ou epistemologia positivista da prática é entendida como um modelo de formação docente no qual a técnica é aplicada de forma rigorosa. Nesse ponto de vista, o professor é percebido como um aplicador de técnicas para os problemas educacionais, e o pesquisador seria aquele que, através da investigação científica, detém o conhecimento objetivo.

53

Portanto, nesse modelo existe certa neutralidade e pouco diálogo entre os agentes educacionais, a aplicação de técnicas é prioridade no espaço escolar e existe uma separação entre pesquisador e professor, ou entre pesquisa e docência. O professor seria um aplicador de técnicas, e não apenas isso, mas um aplicador de técnicas fornecidas pelos pesquisadores. Percebe-se, então, uma relação hierárquica onde o pesquisador repassa ao professor aquilo que deve ou não ser ensinado em sala de aula (Diniz, 2014).

Freire (1996) revela que não há pesquisa sem ensino, e nem ensino sem pesquisa, pois são atividades complementares. Para o autor, a pesquisa é uma forma de busca pelo conhecimento e ensino é divulgar aquilo que se aprende, ressalta que, para ele, a atividade de pesquisa está intrínseca ao professor e não existiria aquele professor denominado pesquisador, e sim o professor que deve se assumir como pesquisador.

O próximo modelo educacional abordado por Diniz (2014) é a racionalidade prática de formação docente, defendida por Dewey. A visão prática considera a educação como uma atividade em constante movimento, e a conjuntura daquele momento e o local serão solucionadas a partir de decisões tomadas pelos profissionais. Dessa forma, a técnica é desvalorizada nesse modelo, pois considera que devido à natureza fluida do meio educacional, não é possível que exista uma sistematização técnica. Assim, a forma como os processos são realizados no dia a dia serão pautados na prática cotidiana e avaliados a partir de sua efetividade escolar.

Diniz (2014) aborda também a racionalidade crítica de formação docente. Nesse modelo o momento histórico, social e político será observado e, por meio da contextualização de seu espaço, a educação será analisada. A educação, o aluno, professor não serão avaliados de forma individual, mas sim coletivamente, levando em consideração os fatores

sócio-históricos.

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz, 2014, p. 40).

Isto posto, percebe-se uma diferença no papel do professor nos modelos apresentados, e também sua valorização como profissional. O modelo técnico apresenta o professor como um aplicador técnico, o modelo prático como um mediador de situações, e o modelo crítico como um indivíduo político que atuará no ambiente escolar.

54

O modelo freiriano define o profissional crítico como alguém que irá levantar problemas, através do questionamento e aprendizado mútuo entre aluno e professor. O docente se torna professor-pesquisador, e os alunos partem de seu processo de ensino-aprendizagem de forma democrática e centrada no aluno.

Freire (1996) defende que o professor crítico, progressista, deve ter conhecimento de alguns conteúdos de forma obrigatória, e deve compreender que ensinar não é uma mera transferência de saberes, mas sim criar e produzir conhecimento. O profissional crítico compreende que o ensino está conectado com a aprendizagem, e historicamente foram se criando métodos, maneiras de trabalho e caminhos para o ensino. Assim, quando o educador vive “[...] a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1996, p. 13-14).

O trabalho do educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educador e também do educando, deve fomentar a curiosidade e insubmissão do aluno, trabalhando com rigor metódico e aproximando o conteúdo da realidade escolar. Freire (1996) salienta que o ato de aplicar uma metodologia de forma rigorosa não significa depositar conteúdos no educando, ou um discurso bancário⁹. Verifica-se a existência de diversas perspectivas sobre a educação, formação de professores e atuação docente. É possível observar esses diferentes pontos de vista em documentos, políticas escolares, escolha de currículos, entre outros. Nos próximos

parágrafos serão abordados alguns documentos que versam sobre a formação docente sob diferentes óticas, podendo, assim, notar como as percepções distintas influenciam nos rumos da educação.

Diniz (2014) aponta que o modelo acadêmico tradicional é pautado na racionalidade técnica, pois assume que apenas o saber conteudista é necessário para o ensino, e o profissional seria capacitado para lecionar apenas através do conhecimento prático. A inserção de profissionais de notório¹⁰ saber como profissionais aptos para o ensino demonstra a pouca preocupação com a didática e formação acadêmica voltada para licenciaturas.

⁹ Freire (1996) apresenta o termo ensino bancário para o ensino no qual o professor deposita conhecimentos e o aluno os recebe como mero espaço para depósito de conteúdo.

¹⁰ Com a Lei n.º 13.415/2017, ligada à reforma do ensino médio, estabeleceu-se a possibilidade e flexibilidade da presença de docentes para o itinerário da formação técnica e profissional com base no critério do notório saber. O notório saber seria aquele saber adquirido por meio de vivências e experiências, sem a necessidade de formação em licenciatura para a atividade docente. O uso da denominação notório saber tem sido utilizada na contratação de profissionais com menores salários e sem a realização de concursos públicos para dar aulas na rede pública de ensino (Machado, 2021).

55

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo (Diniz, 2014, p. 36).

O excerto indica que o BM é um importante ator na disseminação do modelo educacional da racionalidade técnica, além de orientações educacionais conservadoras. O autor explica que a inserção do modelo é proposta em sua maioria nos países do continente africano e países em desenvolvimento, perfil no qual se encaixam Brasil e Paraguai (Diniz, 2014). Os modelos educacionais tradicional, racional e técnico têm sido fomentados nos países em desenvolvimento por uma organização financeira de atuação global. Algumas das hipóteses para a preocupação dessas organizações com a educação em países em desenvolvimento são: o controle intelectual, a busca de mão de obra barata em países em desenvolvimento e o controle financeiro desses lugares.

Quanto à atuação de organizações internacionais, incluindo o BM, nota-se que esses organismos têm utilizado o discurso da racionalidade prática para se manterem no domínio de programas de formação docente (Diniz, 2014). Percebe-se que os discursos usados em grande

escala por esses agentes nem sempre refletem a real intenção ou ação de seus programas ou documentos. É possível inferir que, em alguns momentos históricos, a linguagem apresentada é modificada para adequar seus interesses a um discurso que será melhor aceito pelos profissionais e pela população.

É interessante recorrer ao texto de Rikowski (2017) sobre as privatizações no meio educacional para compreender como as diferentes perspectivas educacionais se materializam em ações. O autor busca entender as diferenças entre os tipos de privatização, e como o capital estatal se converte em lucro privado. Assim, existem formas de atingir os objetivos do mercado, dentre eles: 1. prega-se a superioridade da capacidade das instituições privadas em gerir a educação; 2. a comercialização na educação (exemplo: livros didáticos); 3. desenvolvimento de mercadorias educacionais (exemplo: videoaulas). 4. campanhas publicitárias dirigidas a profissionais de alto escalão; 5. mercado de tecnologia educacional. Para que esse capital se desenvolva, o capitalismo busca se desenvolver em grandes escalas, aumentando seu poder. A globalização da educação é um dos aspectos afirmados pelos capitalistas.

56

Além disso, ao afastar-se de um sistema estatal de escolas para uma tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, o desenvolvimento de *mercados* no sistema escolar *facilita o desenvolvimento do capital neste sistema*. [...], portanto, bloquear a privatização é, ao mesmo tempo, prejudicar o desenvolvimento capitalista na educação, como restringir e destruir qualquer outro momento da capitalização da educação. A política anticapitalista na educação, portanto, deve se concentrar *nessas* considerações, que têm o efeito de atacar o desenvolvimento capitalista (Rikowski, 2017, p. 408).

Para o autor, a privatização da educação está ligada ao desenvolvimento capitalista, e transformar a receita estatal em lucro privado seria sua essência. Souza (2017) entende que o avanço do processo de globalização acabou por exigir a formação de blocos econômicos regionais para que pudessem se fortalecer e organizar diante desse novo cenário.

Quanto ao contexto brasileiro, Sallum Jr. (2003) observa uma sociedade antiestatal e internacionalizante se formando no governo Collor em 1989. A característica internacionalizante se fortalece com a instituição do Mercosul em 1991, a fim de ampliar as relações econômicas dos países-membros. Fernando Henrique Cardoso (FHC) deu continuidade às políticas de privatização, sendo que:

As características centrais desse ideário podem ser assim resumidas: o Estado deveria transferir quase todas as suas funções empresariais para a

iniciativa privada; teria que expandir suas funções reguladoras e suas políticas sociais; as finanças públicas deveriam ser equilibradas e os incentivos diretos às companhias privadas seriam modestos; haveria também restrição aos privilégios existentes entre os servidores públicos; **e o país deveria intensificar sua articulação com a economia mundial, embora dando prioridade ao Mercosul e às relações com os demais países sul-americanos** (Sallum Jr., grifos nossos, 2003, p. 44).

Mesmo com a grande intervenção empresarial na economia, o Estado continua a possuir um importante papel no Brasil. Na época de FHC ocorreram iniciativas para atrair o capital estrangeiro para o país. O texto de Sallum Jr. (2003) apresenta o contexto político e econômico brasileiro e como historicamente as relações de consumo/política/economia têm se alterado no decorrer do tempo. É possível pensar como essas alterações de mercado têm aproximado os países e tornado a forma de economia e consumo como uma experiência global. A forma como o mercado externo afetou a economia brasileira fez que os governos alterassem sua gestão para atender as demandas globais econômicas. O capitalismo global “exigiu” que o país alterasse sua forma de produção e consumo para que pudesse ser incluído nesse sistema.

O Paraguai apresenta uma trajetória de colonização e catequização semelhante à brasileira, com semelhanças quanto a algumas características das IES, segundo dados do INEP (2020): 87,7% das IES brasileiras são privadas, quanto ao Paraguai:

57

Los datos muestran que gran parte de las instituciones de educación superior (82%) se encuentran en el sector privado. Los IFD tienen mayor representación en el sector oficial respecto a otros institutos y universidades (el 42% es oficial) (Misiego; Elias, 2017, p. 62).

Diante disso, pode-se refletir como “[...] a dependência externa e o Mercosul são os elos mais frágeis da nova forma de integração do país no capitalismo mundial” (Sallum Jr., 2003, p. 50). Dentro das relações econômicas, Brasil e Paraguai não atuam como agentes de influência na mudança de modelos educacionais mundiais, mas sofrem influência vinda de países desenvolvidos. Portanto, pode-se afirmar que os processos de globalização e internacionalização do capital e das relações econômicas afetou as relações comerciais entre Brasil e Paraguai, bem como suas relações com o mercado internacional, fortalecendo alianças entre países latino-americanos através de tratados, como o Mercosul.

Quanto à autonomia educacional e a globalização, Freire (1996) compreende que a educação é ideológica, e que é necessário que o professor compreenda qual ideologia está

sendo posta naquele momento histórico e social. Ele aponta as dificuldades em compreender e observar com clareza as proposições que estão sendo feitas por trás de muitos discursos.

O autor entende que existem formas de “amaciar”, e até mesmo “nublar” o real sentido de uma ideologia, e como exemplo ele cita a globalização pautada na ideologia neoliberal, que aposta em um discurso de crescimento social a partir do desenvolvimento econômico, porém a lógica instaurada fortalece o sistema capitalista e aqueles que já estão no poder.

Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que por isso mesmo, não é possível escapar. Universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se o Brasil, o México, a

Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão. [...] Nivelam-se os patamares de deveres entre as distintas economias sem se considerarem as distâncias que

separam os “direitos” dos fortes e o seu poder de usufruí-los e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos. [...] Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos faros [...] O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos na verdade, por um mundo de gente (Freire, 1996, p. 65).

Freire (1996) aborda as disparidades econômicas presentes em diferentes países para demonstrar que um modelo econômico único não funcionará da mesma forma quando existe uma grande desigualdade presente na realidade. Ele defende ainda que a aplicação desse modelo

58

econômico de forma global serve justamente para acentuar as desigualdades já existentes no mundo.

Além disso, o autor indica a falácia da igualdade presente nos discursos, nos quais se defende um mesmo modelo de economia, porém as condições fornecidas para comércio e atuação não são as mesmas. Como exemplo, podem ser citadas a livre circulação de mercadorias e pessoas, que não funciona com a mesma facilidade para países em desenvolvimento e países desenvolvidos. A globalização esconde em si a expansão do capitalismo sem preocupação real com as pessoas, preocupa-se com o desenvolvimento financeiro, deixando de lado a ética humana. Assim, o neoliberalismo aliado à globalização intensifica o processo de enriquecimento de poucos enquanto muitos vivem na miséria.

Freire (1966) ressalta que é preciso se preocupar com a defesa dos interesses da natureza humana. A educação por meio de uma formação político-social deve pensar no bem-estar humano, favorecendo aqui que faça bem a humanidade, e não ao mercado, para alcançar esse pensamento é necessário que existam indivíduos críticos capazes de compreender o que existe nas entrelinhas. O autor reflete sobre os avanços tecnológicos que têm gerado desemprego em massa, com a substituição dos homens por máquinas, gerando desconforto social enquanto a tecnologia evolui. Sobre o ensino técnico, ele afirma que este busca fazer com que o homem se adapte às condições de vida oferecidas pelo mercado. Com isso, o professor se torna um agente importante no convite à reflexão sobre a vida do educando, apresentando-lhe as diversas ideologias, os modos de vida, o saber político, social e cultural.

É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestesi*ar a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (Freire, 1996, p. 67).

Freire (1996) discorre sobre os perigos da crença da inexistência ideológica, que fomenta a produção de uma população alienada e facilmente manipulável. O autor afirma que não existe discurso sem ideologia, pois uma vez que se encorajam manifestações pautadas em um discurso anti-ideológico, já se está fortalecendo alguma ideologia a fim de manipular algo ou alguém.

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia,
vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à
minha
prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me

59

predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (Freire, 1996, p. 69).

O autor mostra como uma qualidade do docente o pensamento crítico resistente, mas salienta que seu ensino será pautado na metodologia, deixando de lado certezas absolutas ou verdades pessoais. O docente deve estar aberto a ouvir pensamentos divergentes, expor diferenças, recusando o autoritarismo. Por conseguinte, a formação de professores atende a princípios ideológicos e, conseqüentemente, forma profissionais com as mais diversas qualidades. É importante se atentar a qual ideologia as licenciaturas estão atendendo, e qual o perfil docente tem ido para as escolas.

3.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Segundo dados de 2021, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é um país com uma superfície calculada em 8.510.345,538 km², com 5.568 municípios e 213,3 milhões de habitantes. Portanto, é um país com grande extensão territorial e população, sendo o 5º país com maior território, e o 6º em números populacionais do mundo (Campos, 2023). Essas características fazem com que existam regiões com culturas, climas e singularidades diferente dentro de um mesmo país.

Conforme a LDB/1996, no artigo 21, a educação superior faz parte da educação escolar, que se divide no Brasil em educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (Brasil, 1996). A educação infantil atende crianças de até cinco anos de idade, o ensino fundamental se divide de 1º a 9º ano, a partir dos seis anos de idade de forma obrigatória, e o ensino médio terá duração mínima de três anos. Na LDB/1996, a educação brasileira é ofertada em escolas urbanas, rurais e indígenas. As escolas rurais devem realizar adaptações necessárias às peculiaridades da vida no campo, bem como inserir em seu currículo temas de interesse dos alunos voltados à população rural. No que se refere às escolas indígenas, a legislação garante o ensino bilíngue e o uso da língua materna durante a aprendizagem.

60

Quanto aos cursos de formação de professores para a educação básica no Brasil, segundo a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, os cursos devem possuir duração de no mínimo 3.200 horas, sendo divididas em três grupos: o primeiro com 800 horas, voltadas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; o segundo grupo com 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC (Brasil, 2018); e o terceiro grupo com 800 horas de

prática pedagógica, dividida em 400 horas de estágio supervisionado na escola, e as outras 400 horas para a prática dos componentes curriculares da instituição formadora (Brasil, 2019).

No Brasil, segundo o Decreto n.º 5.773 de 2006, as IES podem ser credenciadas como: faculdades, centros universitários e universidades. Inicialmente, as IES são classificadas como faculdades. A realização do credenciamento como universidade ou centro universitário está relacionada a sua atuação de forma adequada. Como característica das universidades, destacam

se a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Que atua de forma pluridisciplinar, definida como um espaço de produção intelectual. As universidades devem possuir um terço de seu corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado, e um terço com atuação em tempo integral e podem ser geridas pela iniciativa pública ou privada. Os centros universitários são IES pluricurriculares, que englobam uma ou mais áreas do conhecimento. Eles têm a capacidade de desenvolver, estruturar e encerrar, em suas instalações, cursos e programas de educação superior.

O histórico de formação de professores no Brasil se inicia a partir da década de 1920, quando surgem os primeiros profissionais da educação pautados nas ideias da Escola Nova. Em 1940, a ditadura de Vargas é abalada e ocorre uma transição política, assim se fortalece a ideia de redemocratização do país. Já em 1956, com o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira,

a população clama por uma melhoria na qualidade vida, a partir da demanda popular se realiza uma Reforma Educativa e Universitária. Conforme Farias (2016, p. 80),

A década de 1950 foi marcada por transformações políticas, sociais e econômicas, podendo ser considerada como um divisor de águas na compreensão da sociedade brasileira. Sobretudo no campo da educação houve grandes mudanças, pois devido ao processo de modernização, se concretizou a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a necessidade de escolarização da população. O Estado toma então as rédeas do ensino, e neste contexto os filhos do proletariado passam a ter acesso aos bancos escolares.

Assim, cresceu a necessidade de professores que pudessem atuar na educação básica obrigatória no país, a partir da Lei n.º 4.024/1961, os alunos do ginásio saíam habilitados para

61

o magistério (Farias, 2016). Atualmente, a Lei n.º 9.394/1996 propõe em seu artigo 62 que a formação de professores seja realizada em nível superior de ensino com licenciatura plena, porém, segundo Perboni, Farias e Nogueira (2021), ainda existe a possibilidade de atuação

com o nível médio na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

Apesar dessa possibilidade, a promulgação da LDB na década de 1990 teve como consequência a drástica redução da formação em nível médio dos docentes, mesmo que, em seu artigo 87º nas disposições transitórias, foi estabelecida a década da educação. Esta teve entre seus objetivos o disposto em seu §4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). O prazo de 10 anos para que todos os docentes tivessem curso superior, seja em formação seja em serviço, acabou por não se cumprir e este dispositivo foi revogado no ano de 2013 (Perboni; Farias; Nogueira, 2021, p. 11).

No mesmo período, com o aumento da procura pelo ensino superior, observa-se um aumento das IES privadas no país.

O setor privado, mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800% (Sampaio, 2011, p. 29).

O aumento do investimento privado em educação no país aconteceu rapidamente, afetando a qualidade educacional ofertada no Brasil e nos cursos de nível superior. Essa mudança no cenário educacional afetou a formação de professores. A fim de lucrar, a forma de investimento do mercado privado vem evoluindo, trazendo a redução de cargas horárias nos cursos, professores sem qualificação e educação em massa para os cursos de licenciatura. Quanto ao ingresso no ensino superior, o Brasil possui formas distintas de seleção e classificação dos estudantes. Pode acontecer através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibular próprio, transferência ou segunda graduação. Algumas IES privadas têm uma facilidade de acesso e um maior número de vagas que as IES públicas, atraindo muitos estudantes para o ensino privado. Além disso, atualmente as instituições públicas não possuem um contingente de vagas suficiente para atender toda a população.

No âmbito brasileiro, no artigo 53 da LDB/1996 fica definido que as universidades têm autonomia para decidir acerca de seu currículo, seus planos, programas de pesquisa, suas atividades de extensão e atividades artísticas. Estabelece que os sistemas de ensino têm autonomia para regular o estágio desde que observada a lei federal sobre a matéria.

Quanto à formação do profissional da educação, a LDB/1996 mostra em seu artigo 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

Uma das características da formação de professores do Brasil é a autonomia das universidades, a questão da práxis¹¹ é tema muito presente na legislação e em discussões teóricas brasileiras. Destaca-se a importância da união entre teoria e prática para um curso de formação de qualidade, Souza e Martins (2012, p. 148) apontam que a realização do estágio associado à teoria acaba “[...] possibilitando ao licenciando o estabelecimento de confrontos e paralelo entre o real vivido na escola e o apresentado pelas concepções de ensino e aprendizagem, docência e trabalho escolar [...]”.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme Parecer n.º 2/2015 (Brasil, 2015a) e Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015b), que regulam aspectos da formação inicial e continuada dos professores. Além desses documentos, existem legislações que são essenciais na construção de uma formação profissional de qualidade, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e LDB (Brasil, 1996), que foram basilares para a idealização de novas legislações sobre o tema (Silva; Richter, 2019).

O CNE criou uma Comissão Bicameral para estudo e formulação da Resolução n.º 2/2015. A comissão foi recomposta em 2014, retomando discussões anteriores e definindo as proposições para ao futuro, minutando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que foram aprovadas em 2015 em votação unânime pela Comissão Bicameral (Dourado, 2015).

Destaca-se aqui que as discussões para a formulação do documento levaram tempo, envolveu profissionais qualificados, pois é um importante processo dentro de uma realidade em “[...] que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (Dourado, 2015, p. 304).

¹¹ - Conforme Gadotti (1996), a práxis é compreendida como a ação somada à transformação, ou seja, a práxis é uma ação transformadora.

Observada a construção do documento, no artigo 3º, § 5º são definidos os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica na Resolução CNE/CP n.º 2/2015:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, **contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;**

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015b, p. 4-5, grifos nossos).

A partir da leitura do documento, observa-se uma concepção crítica aliada a formação inicial e continuada de professores, fortalecendo a práxis como prerrogativa de ensino e buscando garantir a qualidade profissional. Silva e Richter (2019, p. 158) destacam que “[...] a formação de professores não pode assumir uma perspectiva estritamente reducionista voltada para a esfera cotidiana, ancorada na máxima ‘aprender fazendo’”.

As autoras indicam também a dificuldade na efetivação dessas políticas de formação de professores em um contexto político e cultural marcado pela lógica neotecnicista. Elas relatam a supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico/científico, que perpetua um ciclo de alienação. Tanto o Parecer n.º 2/2015 quanto a Resolução n.º 2/2015 fortalecem a necessidade da articulação entre teoria e prática. O Parecer n.º 2/2015 defende que o docente da educação básica deverá ter garantido “[...] ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias à docência” (Brasil, 2015a, p. 30-31).

Nesse caso, a aplicação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 seria um avanço quanto à

realização da práxis nos cursos de licenciatura, os projetos institucionais dos centros de formação adotariam essa percepção e, também, os projetos político-pedagógicos dos cursos de

64

formação. Há avanços a respeito da qualidade dos cursos de formação, valorização de ensino, pesquisa e extensão, entre outros. Nesse sentido, o Parecer n.º 2/2015 assume os seguintes requisitos para a formação de profissionais do magistério por meio de:

- I – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II- a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III- o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV- atividades de socialização e avaliação de impactos;
- V – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI – questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios da equidade (Brasil, 2015a, p. 24).

O documento busca pontuar os elementos essenciais para a formação docente, bem como destacar contextos, aspectos e questões as quais o profissional deve observar para aprimorar sua prática, tornando-a inclusiva e adequada aos estudantes. As perspectivas apontadas pela legislação demonstram a necessidade de boas instituições formadoras para atender aos critérios.

Outro momento histórico brasileiro importante é a proposição e os estudos para a formulação da BNCC, em meio a reformas neoliberais e a reformulação de mercado, para conter a crise no capitalismo algumas alterações e reformas foram propostas em diversos países. Neste contexto, a BNCC foi aprovada em 2017, pela Resolução n.º 2/2017, porém sua aprovação encontrou oposição de movimentos ligados à educação, como a Associação Nacional de Pós

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEDd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Sua formulação se inicia em 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), envolvendo associações científicas educacionais, universidades públicas, a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), representantes da classe empresarial, organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum (Albino; Silva, 2019).

Contudo, apesar dessa construção, o texto aprovado para a BNCC não foi aquele construído a muitas mãos, e não correspondia à concepção proposta pelos educadores. O

escrito admitido pelo MEC acaba por reduzir a importância dos saberes locais, firmando uma base nacional em que o texto oficial tem maior peso em relação ao conteúdo regional apresentado como subcurricular.

65

A formulação e implementação da BNCC foi realizada de maneira controvertida, defendendo uma ideologia pautada em competências, no desprezo pela opinião da comunidade, e que desconsidera as políticas de inclusão. O conceito de competência apresentado no documento é “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

A educação pautada em competências surge na década de 1960 nos EUA, por meio de políticas educacionais apoiadas pela UNESCO, pela Organização do Comércio e Desenvolvimento econômico (OCDE), e também pela Declaração de Bolonha¹².

Já na América Latina, com as reformas educacionais nos anos de 1990, foram implantados os mesmos conceitos a fim de se inserir no ordenamento econômico mundial, resolver o problema da inflação e buscar estabilidade econômica para o país. Tal tentativa resultou em cortes e gastos do setor público, flexibilização do trabalho, reforma da previdência e privatizações (Albino; Silva, 2019).

Os perigos e as críticas à formação por competências é o direcionamento da educação de crianças e adolescentes, que passam a ter uma formação para atender o mercado, vendo o homem como um recurso humano e parte de uma cadeia econômica. Nesta ideologia não se pensa no sujeito, em seu desenvolvimento pessoal e crítico, mas como este indivíduo poderá servir o mercado econômico no futuro.

Após aprovação da BNCC, no ano seguinte, já durante o governo de Michel Temer (2016-2019), aprova-se a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação dos Professores da Educação Básica, que constrói as atribuições para a formação docente no Brasil. O documento resgata algumas medidas da Resolução n.º 1/2002, com vigência até 2015 e foi aprovada durante o governo de FHC (1995-2003), como a capacitação dos professores baseada em competências e a adoção de um sistema de avaliação dos cursos, e a certificação das competências dos educadores. O documento apresentava diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica com formação em nível superior em cursos de licenciatura. A BNC de formação de professores corrobora a formação docente por competências (Albino; Silva, 2019).

Diversas instituições declararam posicionamentos contrários à BNCC, órgãos como ANPED, ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae),

¹² Assinada em 1999 por 29 países europeus, define como objetivos gerais a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior e a possibilidade de mobilidade e empregabilidade no território europeu (Lourtie, 2002).

66

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Depart de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. ANFOPE e ForumDir organizaram um “[...] Manifesto em defesa da formação de professores [...]” contra a forma autoritária e impositiva em que foi aprovado o documento, e acrescentam que a visão de formação docente presente no escrito é uma concepção tarefeira e alienada da profissão.

A proposta apresentada pelas instituições inclui dois principais princípios na construção da formação do professor: a exigência de uma sólida formação teórica com domínio de história, política e sociedade associado ao domínio de conteúdo da educação básica; e a unidade entre teoria e prática. O manifesto defende a revogação imediata da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2020, e seus respectivos Pareceres. Bem como a implementação imediata da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (ANFOPE, 2020).

Há nestes documentos o reflexo do fortalecimento do setor privado da educação no país, aliado a um governo neoliberal e, com isso, observa-se que algumas resoluções atendem a interesses da iniciativa privada. A exemplo disso, a Resolução n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica é citada por Militão (2021) como um dos recursos utilizados para implantar uma educação tecnicista. Ademais, “No campo educacional, a alteração da composição do Conselho Nacional de Educação, configurou-se como medida central no sentido de viabilizar as reformas educacionais pretendidas desde a década de 1990.” (Militão, 2021, p. 3).

3.3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARAGUAI

Segundo o INE, do Paraguai, em 2023 o país possuía em média 7.554.796 habitantes, divididos em 50,3% homens e 49,7% mulheres. A estrutura etária da população mostra que 27,9% tem menos de 15 anos, 64,8% estão entre 15 e 64 anos, e pouco mais de 7,3% têm 65 anos ou mais. O país possui 17 departamentos e dois idiomas oficiais: o Guaraní e o Espanhol

(Paraguai, 2023).

No domínio educacional existem momentos históricos importantes para o Paraguai, dentre eles, a colonização paraguaia por espanhóis em 1530, quando colonizadores buscaram dominar os indígenas locais através da religião, impondo seus costumes e sua língua. Roesler (2017, p. 139-140) afirma que:

67

Pode-se dizer que se confere a esse contexto a primeira forma de interferência estrangeira no desenvolvimento da sociedade e da educação paraguaia, em que a educação estava reduzida aos interesses dos governadores e das ordens religiosas oriundas da Espanha, pois se tratava de uma combinação entre propagação da fé cristã e a usurpação das riquezas nativas.

A interferência vinda do exterior afetou a constituição do Paraguai, sua sociedade e educação. A intervenção na educação se deu por meio de organizações religiosas, pela inserção da fé cristã e pelo controle das crenças dos locais, pois os espanhóis buscavam se apropriar das riquezas do país.

Em 1595, o governador Hernando Arias de Saavedra coloca a educação de crianças e indígenas da província sob responsabilidade dos jesuítas, com um regime educacional autoritário, com a intenção de controlar a população local. Neste modelo de escola se aprendia a ler e escrever o Guarani, mas também sobre obediência e religião, e isso se perpetuou por 300 anos (Almada, 2012, p. 23).

Ramos (2016) aponta que fatores, como a Revolução Francesa e a invasão da Espanha por Napoleão, fortaleceram o movimento de independência do Paraguai em 1811. Após a declaração de independência, o país passou por um longo período de ditadura sob o comando de Dr. Gaspar Rodríguez de Francia, conhecido como Dr. Francia. Durante o período de ditadura (1813-1840), Francia proíbe a entrada e saída de estrangeiros, corta relações exteriores e redistribui terras de espanhóis. Quanto às relações internas, há um processo de grande desenvolvimento econômico e social do país (Ramos, 2016).

Almada (2012) reforça que existem poucos documentos que possam ser estudados quanto à educação no governo de Francia, restam testemunhos de pessoas que viveram na época, e os relatos contam sobre o investimento em educação primária pública em todo Paraguai e a grande quantidade de pessoas alfabetizadas no país. Com a morte de Francia em 1840, quem assume o governo é Carlos Antonio López, nesse período surgem as escolas normais sob direção de Ildefonso Antonio Bermejo e a *Escuela de Derecho Civil y Política del Dr. Juan Andrés Gelly*, porém essas instituições não duraram muito tempo (Almada, 2012).

Em 1864, inicia-se a guerra do Paraguai, que dura até 1870, e esse conflito deixa marcas de destruição econômica e social no território paraguaio, afetando a educação do país. O reflexo da guerra na educação foi um retrocesso das conquistas adquiridas desde sua independência, pois os centros educacionais se tornaram locais de repressão, com fortes influências inglesas (Roesler, 2017). Com o fim da guerra em 1870, é promulgada a Constituição Nacional, mas apenas em 1896 é criada a primeira escola normal de formação de professores primários, e essas escolas tinham o seguinte formato:

68

- a) as escolas normais seriam centros de cultura geral e de técnicas profissionais que objetivavam formar *maestros normales* intelectual e moralmente aptos para encarregar-se da direção e vigilância das escolas primárias;
- b) as escolas normais passaram a contar com dois departamentos: um curso normal para onde os aspirantes ao magistério adquiriam a preparação profissional e uma escola modelo de aplicação, onde os futuros professores pudessem praticar os métodos e sistemas de ensino;
- c) os cursos normais durariam 4 anos, sujeitos ao currículo e programas que o Conselho Nacional de Educação determinasse;
- d) os alunos das escolas normais que aprovassem todo o currículo, obteriam o título de Maestro Normal habilitando-os a exercer a profissão nas Escolas Normais e Primárias, com direito aos postos superiores dentro da instrução primária, de acordo com o merecimento do indivíduo (Vieira, 2018, p. 27-28).

Observa-se, portanto, uma normatização da formação de professores por meio da Constituição Nacional, deixando a cargo do Conselho Nacional de Educação o currículo e os programas a serem aplicados, bem como a definição de tempo de duração do curso, quatro anos. Além das escolas normais, havia a divisão de escolas em categorias: *rurales*, *rurales superiores y inferiores*, *elementares*, *graduadas*. Para Almada (2012), essa divisão separava os estudantes de acordo com sua classe social e afetava na qualidade do ensino.

Vieira (2018) aponta que em 1923 o país passou por uma guerra civil, com duração de cerca de um ano, fruto de uma disputa política entre o Partido Liberal e o Partido Colorado. Após 10 anos, inicia-se a Guerra Del Chaco, que durou de 1932 a 1935, afetando a educação paraguaia e causando mais um retrocesso. Em 1954 até 1989, o país passa pela ditadura do General Alfredo Stroessner, e esse período foi caracterizado por um sistema de governo extremamente violento, que flertava com o nazismo, controle e autoritarismo educacional. O educador Almada (2012) foi considerado perigoso por seu trabalho educacional e político, utilizando as teorias de Paulo Freire em favor dos trabalhadores da educação, e retrata sua prisão e tortura durante a ditadura de Stroessner.

Em fevereiro de 1989 a ditadura termina a partir de um Golpe de Estado e quem

assume o governo é o general Andrés Rodríguez, que fica no poder até 1993. Nesse contexto político é promulgada a Constituição Paraguaia em 1992, prezando pela democracia e versando em seu capítulo VII sobre a educação e cultura do país.

Nesta dissertação, para melhor compreender a formação profissional nos anos iniciais no Paraguai, estuda-se as principais legislações, sendo elas: a Lei n.º 1.264/1998, *Ley General de Educación*; Lei n.º 4.995/2013, *Ley Educacion Superior*; Lei n.º 1.725/2001, *Estatuto del Docente*. A Lei n.º 1.264/1998 trata de aspectos gerais da educação do país, abordando todos os níveis educacionais, princípios, conceitos, fins e responsáveis. A Lei n.º 4.995/2013 se pauta

69

nos princípios da *Ley General de Educación*, definindo aspectos do ensino superior no país, estabelece tipos de instituições, normativas, e assegura mecanismos de qualidade do ensino. A Lei n.º 1.725/2001 regula a profissão docente do ensino fundamental e médio do sistema nacional de educação.

A *Ley General de Educación* foi promulgada no mesmo ano em que cessa a ditadura no país, com o retorno da democracia, volta-se o foco para a qualidade do ensino e uma mudança administrativa, curricular, política e educativa no país. Assim, segundo Asta (2002), inicia-se uma Reforma Educacional em 1990, buscando uma descentralização da educação, essa descentralização se baseava em transferir competências do governo federal para estados e municípios.

Elias (2014) expõe os ataques sofridos pelos educadores e sindicatos durante a ditadura de Stroessner, e essas instituições tiveram um papel de lutas e durante a reforma de 1990. O autor aponta que o protagonismo sindical docente se desenvolve principalmente em três organizações: *Federación de Educadores del Paraguay* (FEP), a *Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay* (OTEP) y la *Unión Nacional de Educadores* (UNE). Esses sindicatos se destacam pelo número de membros associados, capacidade de mobilização, abrangência territorial e influência política.

A Constituição Paraguaia de 1992 define como direito de toda pessoa o acesso à educação de responsabilidade da família, dos municípios e do estado. Engloba também o direito à nutrição e ao recebimento de insumos para que os alunos possam realizar suas atividades escolares. Quando se fala em educação básica, a legislação estabelece:

Artículo 76. De las obligaciones del Estado La educación escolar básica es obligatoria. En las escuelas públicas tendrá carácter gratuito. El Estado fomentará la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y la superior

o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica. La organización del sistema educativo es responsabilidad esencial del Estado, con la participación de las distintas comunidades educativas. Este sistema abarcará a los sectores públicos y privados, así como al ámbito escolar y extraescolar (Paraguai, 1992).

O estado é responsável pela educação escolar básica obrigatória, conforme artigo 27 da Lei n.º 1.264/1998, a educação se divide em três níveis: “[...] *El primer nivel comprenderá la educación inicial y la educación escolar básica; el segundo nivel, la educación media; el tercer nivel, la educación superior*”. Sendo assim, segundo Souza (2017), a estrutura de ensino do país é organizada conforme mostra o Quadro 1.

70

Quadro 1 – Estrutura educacional do Paraguai

Níveis de Ensino	Ciclos	Idade dos Alunos	Modalidades
Educação Inicial	Maternal	0 a 03 anos	Educação básica geral e continuada; Educação para grupos étnicos, Educação camponesa e rural; Educação para pessoas com limitações e com capacidades excepcionais; Educação para a reabilitação social; Educação militar e policial; Educação para religiosos
	Infantil	03 a 04 anos	
	Pre-escolar	05 anos	
Educação Escolar Básica	Primeiro ciclo	06 a 08 anos	
	Segundo ciclo	09 a 11 anos	
	Terceiro ciclo	12 a 14 anos	
Educação Média	Bacharelado científico e técnico	14 a 17 anos	
Educação Superior	Universitária e Pós-Graduação	A partir de 18 anos	

Fonte: Souza (2017, p. 263).

A partir do Quadro 1 é possível observar a estrutura da educação escolar do Paraguai, a educação inicial engloba o ciclo maternal, infantil e pré-escolar com crianças de zero a cinco anos, a educação escolar básica engloba o primeiro, segundo e terceiro ciclos, com alunos de seis a 14 anos, a educação média abarca alunos de 14 a 17 anos, e o nível superior acima dos 18 anos, incluindo o estudo universitário e a pós-graduação.

Ressalta-se a existência de diversas modalidades de ensino, dentre elas, destacam-se a educação para grupos étnicos, a educação rural, a educação voltada para pessoas com

capacidades excepcionais e de reabilitação social. Quanto à formação de professores para atender o público dos primeiros anos de escolarização, Misiego e Elias (2017) indicam que no sistema de ensino paraguaio existem diferentes tipos de instituições de formação docente, podendo ser públicas ou privadas:

Las instituciones de educación superior en Paraguay se organizan en universidades, institutos superiores e institutos de tercer nivel, donde se encuentran los institutos de formación docente y los institutos técnicos. Los datos muestran que gran parte de las instituciones de educación superior (82%) se encuentran en el sector privado. Los IFD tienen mayor representación en el sector oficial respecto a otros institutos y universidades (el 42% es oficial) (Misiego; Elias, 2017, p. 62).

71

Observa-se que existem algumas formas de ingresso no ensino superior, e diferentes tipos de instituições de formação docente, como os institutos superiores, instituições de formação profissional de terceiro nível e universidades. Segundo o artigo 34, da Lei n.º 1.725/2001, “*La formación de educadores corresponderá a los centros de formación docente, institutos superiores as universidades [...]*”. Verifica-se, ainda, um alto percentual de instituições privadas de ensino no país, em detrimento do ensino público. São especificidades dessas instituições, conforme os artigos 48 a 50 da Lei n.º 1.264/1998:

- I. universidades: instituições que possuem variedades de áreas específicas do saber, e tem o intuito de realizar investigação, ensino, formação e formação profissional e serviço à comunidade;
- II. institutos superiores: instituições que trabalham com um campo do saber específico, e possui a missão de investigar, ensinar, formar profissionais e realizar serviço à comunidade;
- III. instituições de formação profissional de terceiro nível: oferecem formação profissional em diferentes áreas de conhecimento técnico, prático e que habilitam para o exercício de uma profissão. O artigo 50 define que “[...] *El título de técnico superior permitirá el acceso al ejercicio de la profesión y a los estudios universitarios o a los proveídos por los institutos superiores, que se determinen, teniendo en cuenta las áreas de su formación académica*” (Paraguai, 1998).

Percebe-se que existem diferenças nessas instituições, destacam-se como principais distinções as concepções e finalidades do ensino. Nas universidades e nos institutos superiores o foco é a oferta de uma educação voltada para as ciências, a pesquisa, o ensino, o vínculo com a comunidade. Já as instituições de formação profissional de terceiro nível têm uma formação

voltada para a habilitação para o trabalho técnico com foco na prática e no exercício profissional. Para além desses aspectos, há uma preocupação com a qualidade do ensino docente nas universidades, evidenciando aspectos éticos, teóricos, práticos e científicos. As universidades contam com legislações específicas para o ensino superior, como a Lei n.º 4.995/2013, a *Ley de Educación Superior*, e existem também os estatutos das próprias universidades.

A legislação garante a autonomia das universidades que escolhem sua forma de atuação, trabalho e estatutos próprios, desde que não entrem em conflito com a política educativa nacional. Conforme artigo 79 da Constituição (Paraguai, 1992), é permitida a educação superior de natureza pública e privada:

72

*Artículo 79. De las universidades e institutos superiores La finalidad principal de las universidades y de los institutos superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria. Las universidades son autónomas. Establecerán sus estatutos y formas de gobierno y elaborarán sus planes de estudio de acuerdo con la política educativa y los planes de desarrollo nacional. **Se garantiza la libertad de enseñanza y la de cátedra.** Las universidades, tanto públicas como privadas, serán creadas por ley, la cual determinará las profesiones que necesiten títulos universitarios para su ejercicio (Paraguai, 1992).*

Essa autonomia é reforçada pela Lei n.º 1.264/1998, a *Ley General de Educación*, em seu artigo 8º:

*Artículo 8º.- **Las universidades serán autónomas.** Las mismas y los institutos superiores establecerán sus propios estatutos y formas de gobierno, y elaborarán sus planes y programas, de acuerdo con la política educativa y para contribuir con los planes de desarrollo nacional (grifos nossos) (Paraguai, 1998).*

Reconhece-se que a autonomia das universidades é um ponto bem definido na legislação nacional, e essa liberdade é referente a aspectos burocráticos e também de ensino nas instituições. Quanto à formação de professores da educação escolar básica do primeiro e segundo ciclos, o *Ministério de Educacion y Cultura* apresenta o documento designado *Diseño Curricular: Profesorado de Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos* com os fins e objetivos da educação Paraguaia, princípios e enfoques pedagógicos, currículo dos cursos de formação de professores, entre outros aspectos educacionais. A partir disso, o *Ministério de Educacion y Cultura* afirma que:

El Ministerio de Educación y Cultura en el marco de la Formación Docente presenta el nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos a ser implementado en los Institutos de Formación Docente de la República del Paraguay luego de cuatro años de suspensión de la implementación en el país, que se debió en gran medida a la búsqueda de respuesta a los altos desafíos educativos en materia de formación de nuevos profesionales para el mencionado nivel (Paraguay, 2013b, p. 5).

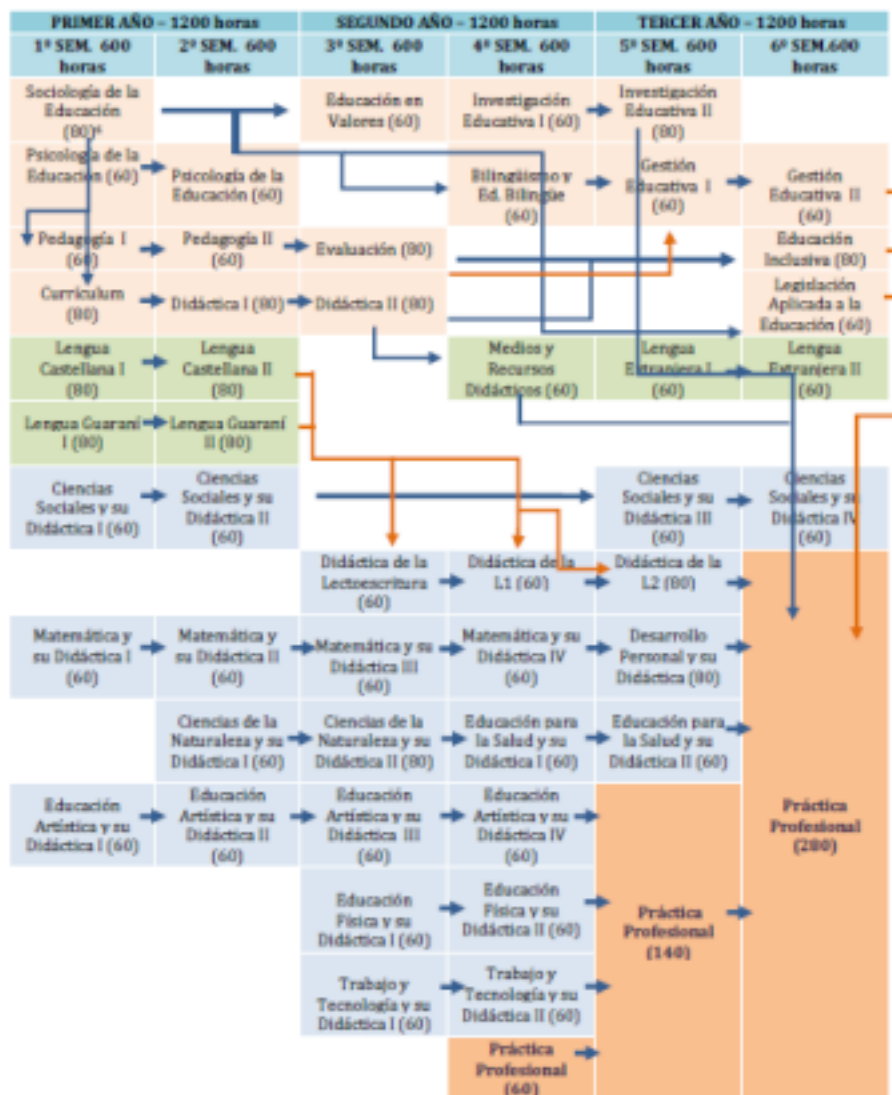
A formação de professores da educação básica do primeiro e segundo ciclos recebe uma nova proposta em 2012, buscando construir um currículo que inclui os diversos atores da formação docente. A metodologia de construção desse novo currículo é aberta e participativa (Paraguay, 2013b). A formação docente ofertada nas universidades paraguaias possui cursos específicos de formação para atuar nos dois primeiros ciclos da educação básica. Segundo o

73

MEC (Paraguay, 2013b), o desenho curricular para os cursos de graduação dispõe da seguinte disposição.

Tabela 4 – Currículo de professores do primeiro e segundo ciclos

Malla curricular



Diseño Curricular. Profesorado del Primer y Segundo Ciclos

⁶Cargas horarias (son horas cátedras de 45 minutos)

Fonte: Paraguai (2013b).

A carga horária curricular é dividida da seguinte forma, segundo o MEC (Paraguai, 2013b, p. 49):

El Profesorado de Educación Escolar Básica tiene una duración de 3 años, con una asignación horaria total de 3600 horas pedagógicas. El trayecto formativo para los tres años está organizado en periodos semestrales. Un semestre tiene una asignación de 600 horas pedagógicas de 45 minutos cada

74

una. Estas horas se distribuyen para el desarrollo de varias disciplinas en cada semestre, con una asignación del 85% del tiempo a las clases presenciales en casi todos los casos, a excepción de Práctica Profesional que por su naturaleza deberá desarrollarse en un porcentaje mayor en las instituciones de práctica. En las demás disciplinas, el 15% de la carga horaria

será desarrollada en la modalidad a distancia, que incluye la elaboración de trabajos fuera del horario de clase, la lectura de materiales, la investigación en diferentes fuentes bibliográficas, etc.

A partir da Tabela 4 e das disposições apresentadas pelo MEC, percebe-se que estão inclusas disciplinas que englobam o ensino de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, e aulas de Castelhana e Guaraní também estão dispostas no currículo. Para as atividades práticas são destinadas 480 h das 3600 h durante o curso de formação.

Lamfri e Araujo (2018) apresenta uma amostra de estudo de 2015 sobre programas de pós-graduação no Paraguai com dados quantitativos, que demonstram que o país possui um total de 818 programas de pós-graduação, sendo 623 destes em universidades privadas. A autora mostra que existem poucos dados sobre a educação universitária no Paraguai, o que dificulta a pesquisa na área.

A falta de controle e regulação do ensino superior gerou a necessidade da criação da *Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior* (ANEAES) com a promulgação da Lei n.º 2.072/2003. A ANEAES possui a finalidade de fiscalizar se os cursos de pós-graduação estão realizando avaliações externas e tornar públicas as informações destes programas (Lamfri; Araujo, 2018).

Enfatiza-se a importância da instituição e organização de tais documentos, não apenas para o país, mas também para a pesquisa e compreensão do sistema educacional paraguaio.

75

4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo serão abordados alguns documentos do BM, da UNESCO e do UNICEF, buscando conhecer os processos de mudança de perspectivas educacionais e como essas organizações podem ter influenciado essas alterações. Os subtítulos 4.2. e 4.3 apresentam questões inerentes ao Brasil e ao Paraguai, com foco nos documentos dos organismos internacionais referentes à formação docente nestes dois países.

O capítulo tem como objetivo examinar os documentos do BM, da UNESCO e do UNICEF com propostas para a formação de professores no Brasil e Paraguai, através de estudo bibliográfico e documental, baseado em autores como Batista e Limonta (2014), Dias-da-Silva (2005), Guerra e Figueiredo (2021), Espinoza (2016), Gomes e Ramos (2019), Saviani (2005, 2009, 2013), Farias e Batista Neto (2022), Diniz (2014), Roesler (2017).

4.1 DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL, DA UNESCO E DO UNICEF

Neste subitem examina-se a influência de organismos internacionais em um processo de mudança das perspectivas educacionais no Brasil e Paraguai, e será feita uma análise de documentos do BM, da UNESCO e do UNICEF que apresentem a temática educação, observando aspectos da formação docente. Dessa forma, inicia-se o estudo a partir dos documentos do BM.

Sobre o ensino superior, o BM financiou o documento escrito por Holm-Nielsen *et al.* (2005), intitulado *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, contendo diversos artigos com temáticas variadas. Para a nossa pesquisa, destaca-se o texto “Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America”. A publicação revela alguns problemas presentes no ensino superior nos países da América Latina, dentre eles: universidades superlotadas, instalações físicas deterioradas, falta de equipamentos, material didático obsoleto, currículos desatualizados, fracos resultados de aprendizagem na educação primária e secundária, e alunos despreparados para o ensino superior. Outro ponto relevante no texto é a falta de qualificação, de mestrado e doutorado dos professores do ensino superior na região (Holm-Nielsen *et al.*, 2005).

O referido artigo destaca que a autonomia das instituições educacionais, a desregulamentação do setor, a privatização de certos aspectos da educação e a participação de provedores estrangeiros não excluem a possibilidade de manter um controle constante de

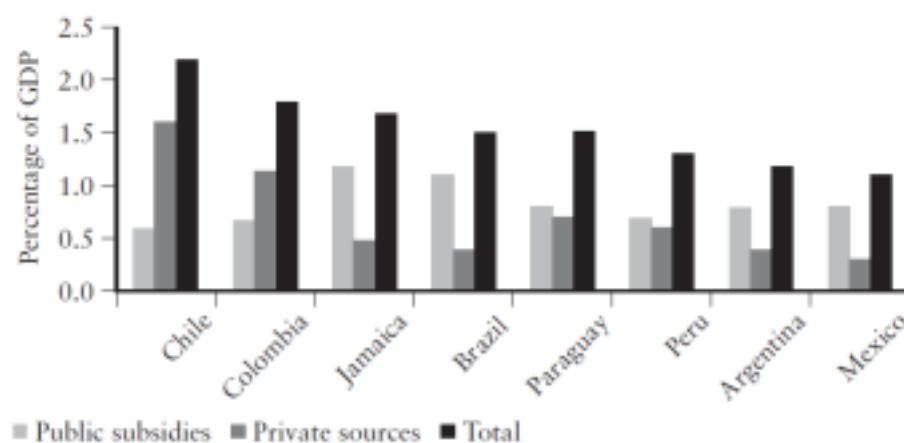
76

qualidade e a preservação de um papel orientador por parte do governo. Do mesmo modo, as instituições de ensino podem manter sua liberdade e independência para tomar decisões, mesmo que partes da educação sejam privatizadas e incluam a presença de instituições estrangeiras. O texto compreende ainda que seria possível manter um controle rigoroso sobre a qualidade do ensino, mesmo que o ensino superior possua menos regulamentações. Neste sistema, o governo poderia desempenhar um papel de guia ou orientador na condução do sistema educacional, e sugere que essas mudanças não significam necessariamente uma ausência de responsabilidade e supervisão quanto à qualidade do ensino.

O artigo também reforça a cobrança de taxas no ensino superior como alternativa para os problemas apresentados. Posto isso, o ideal do BM para o ensino superior tanto no Brasil quanto na América Latina compreende um envolvimento maior da iniciativa privada e de instituições internacionais, bem como o pagamento de taxas em instituições públicas de

ensino. A publicação apresenta um gráfico comparativo dos investimentos públicos e privados na educação superior na América Latina, em 1999.

Gráfico 5 – Investimentos no ensino superior em países selecionados da América Latina e do Caribe, 1999 (percentual do PIB)



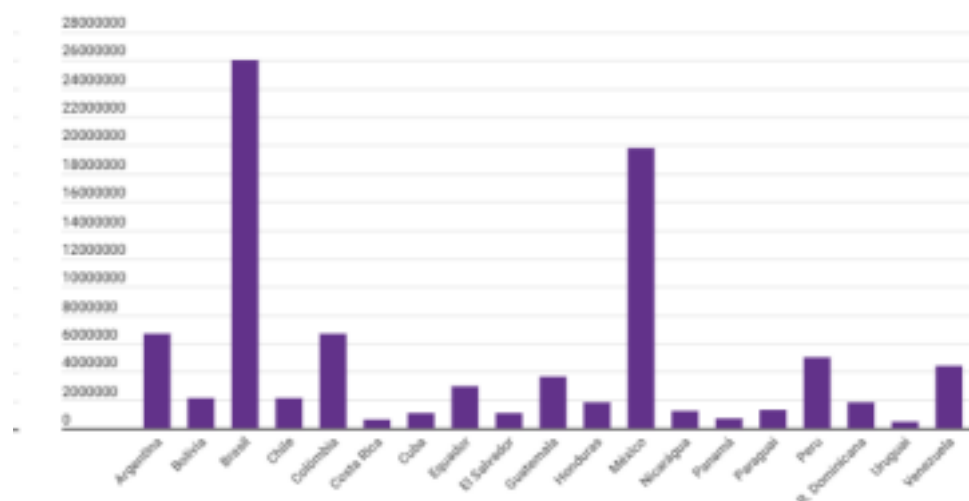
Fonte: Holm-Nielsen *et al.* (2005).

Verifica-se que no período analisado o Brasil possui elevado investimento público em relação ao investimento privado no ensino superior. O Gráfico 5 mostra que o Paraguai possui investimentos semelhantes quando se comparam investimentos públicos e privados; quanto ao investimento total em relação ao PIB, ambos países possuem investimentos semelhantes.

Já o Gráfico 6, mostra estudos mais atuais que indicam que o investimento em educação superior no Brasil foi ampliado, se comparado a anos anteriores, enquanto o Paraguai apresenta redução de investimento.

77

Gráfico 6 – Investimento total em educação superior como porcentagem do PIB, por país, em 2020



Fonte: UNESCO (2023b).

A partir do Gráfico 6, é possível realizar um comparativo atual em relação aos investimentos educacionais dos países latino-americanos, o Brasil e o México possuem uma porcentagem superior aos demais países, enquanto o Paraguai possui um índice muito baixo de investimentos, ficando acima apenas do Uruguai, Costa Rica e Panamá.

A seguir, a Tabela 5 expõe informações sobre o acesso ao ensino superior, com dados de matrícula e percentual de instituições. Verifica-se que tanto no Brasil quanto no Paraguai o número de instituições privadas é muito superior às públicas, bem como o contingente de alunos ingressantes nessas IES.