

## CONFORMAÇÃO DO *HABITUS* DOCENTE PELO DISCURSO NEOLIBERAL DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

## CONFORMACIÓN DEL HÁBITUS DOCENTE POR EL DISCURSO NEOLIBERAL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

## CONFORMATION OF TEACHING HABITUS BY THE NEOLIBERAL DISCOURSE OF INTERNATIONAL

**DOI:**

<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2024.v17.e024003>

Artigo

Recebido: 09/03/2023

Aprovado: 06/02/2024


Publicado: 13/05/2024

---

*Viviane Toraci Alonso de Andrade<sup>a</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0002-7342-3931>

*Edna Cristina Jaques Brelaz Castro<sup>b</sup>*

 <https://orcid.org/0000-0002-4244-7930>

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2014); desde fevereiro de 2007, servidora concursada da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, Pernambuco, Brasil. Professora no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (Prof socio) na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), coordenadora do Laboratório Multiusuários em Humanidade ([www.multiHlab.com](http://www.multiHlab.com)) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Conteúdos curriculares em Humanidades na Escola (gePecH). [viviane.toraci@fundaj.gov.br](mailto:viviane.toraci@fundaj.gov.br).

<sup>b</sup> Mestra em Sociologia pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) Recife, Pernambuco, Brasil. Servidora concursada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: [cristina.brelaz@unesp.br](mailto:cristina.brelaz@unesp.br); Texto final de trabalho dissertativo com adaptações.

**Resumo:** Este artigo analisa a concepção de formação docente que se apresenta nos documentos produzidos por organismos internacionais e que se implementam à educação brasileira, de modo a engendrar uma cultura de performatização à função do professor. Defendemos a ideia de que este fato está relacionado a uma política global da educação que historicamente vem habituando um metacontexto de transformações e renovações mediante diretrizes e normas previstas em arcabouço legal. Em nossa análise, vamos contemplar o discurso de um dos agentes, a Unesco, que se vale da monopolização do discurso para a formulação de instrumentos de políticas por meio de sujeitos do conhecimento pertencentes a sua cátedra educacional. No que diz respeito à metodologia, empreendemos pesquisa documental, com a análise de conteúdo em documento produzido no âmbito da Unesco. Nossa fundamentação teórica sustenta-se em Pierre Bourdieu e suas concepções de estrutura, ação, campo e *habitus*. Concluimos o artigo, vislumbrando os desdobramentos desses discursos na promoção de um estilo corporativo e gerencial, e de que modo se assentam nos documentos brasileiros como perspectivas para o papel do professor.

**Palavras-chave:** Discurso hegemônico; Política educacional; Habitus docente.

**Resumen:** Este artículo analiza la concepción de formación docente que se presenta en los documentos producidos por Organismos Internacionales y que se implementan en la educación brasileña, con el fin de generar una cultura de actuación en el papel del docente. Defendemos la idea de que este hecho se relaciona con una política educativa global que históricamente ha acostumbrado a un metacontexto de transformaciones y renovaciones a través de lineamientos y normas previstas en el marco legal. En nuestro análisis contemplaremos el discurso de uno de los agentes, la Unesco, que utiliza la monopolización del discurso para formular instrumentos de política a través de materias de conocimiento pertenecientes a su cátedra educativa. Concluimos el artículo, vislumbrando las consecuencias de estos discursos en la promoción de un estilo corporativo y gerencial, y cómo se fundamentan en documentos brasileños como perspectivas para el papel del docente. En cuanto a la metodología, se realizó una investigación documental, con análisis de contenido en un documento producido en el ámbito de la Unesco. Nuestro fundamento teórico se basa en Pierre Bourdieu y sus concepciones de estructura, acción, campo y *habitus*.

**Palabras clave:** Discurso hegemónico; Política educativa; Habitus docente.

**Abstract:** This article analyzes the conception of teacher training that is presented in documents produced by international organizations and that are implemented in Brazilian education, in order to engender a culture of performatization of the teacher's role. We defend the idea that this fact is related to a global education policy that has historically been habituating a metacontext of transformations and renovations through guidelines and norms provided for in the legal framework. In our analysis, we will contemplate the discourse of one of the agents, Unesco, which uses the monopolization of discourse to

formulate policy instruments through subjects of knowledge belonging to its educational chair. Regarding the methodology, we undertook documentary research, with content analysis in a document produced within the scope of Unesco. Our theoretical foundation is based on Pierre Bourdieu and his conceptions of structure, action, field and habitus. We conclude the article, envisioning the unfolding of these discourses in the promotion of a corporate and managerial style, and how they are based on Brazilian documents as perspectives for the role of the teacher.

**Keywords:** Hegemonic discourse; Educational politics; Teaching habitus.

## 1 INTRODUÇÃO

É fato a premência de uma metagovernança impulsionando a mundialização da educação. Sabemos tratar-se de uma estratégia neoliberal que vem se conformando, pela via do discurso, mediante sucessivas reformas educacionais, referendadas por documentos elaborados por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Essa é a dinâmica que tem se constituído como tendência global, expandindo-se em formatos regional e local, a partir da elaboração de agendas comuns à educação. Tal dinâmica encontra-se assentada sobre a lógica de mercado e, por conta disso, valores do campo econômico são incorporados a ela, adotando-se princípios da visão sistêmica para a formação de professores e formação para competências e habilidades. Não sem razão, esses são princípios do coletivo empresarial, visto que, ao que parece, a finalidade é refazer a educação à sua “imagem e semelhança” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555).

No caso brasileiro, podemos visualizar essa dinâmica através da hegemonia de representantes do setor privado, a exemplo da Fundação Lemann (FL) e do Movimento Todos pela Educação (MTPE), persuadindo instâncias públicas como a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES), mediante tomadas de decisão e aprovação de legislações, demonstrando uma reconfiguração da forma de governo do Estado de bem-estar para as feições neoliberais de governança, de estilo corporativo e em rede (Harvey, 2008).

Oriundos desse contexto, citamos a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) que passa a definir uma nova organização curricular contemplada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica (BNC – Formação). São documentos muito criticados por apresentarem formato unificado para um desenho de itinerários diferenciados e concepções distintas de formação docente, sob o pretexto de oportunizar “aprendizagens sintonizadas às necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 463).

Por apresentarem o mesmo eixo teórico-político, os documentos em questão trazem o receituário dos organismos internacionais, no que diz respeito à visão de educação numa perspectiva mercadológica. No raio dessa visão, incidem a ênfase para as boas práticas, ensino com base em evidências e eficácia docente, nos dando o entendimento de que, para os objetivos do projeto de governança, a escola e, mais especificamente, os professores são molas propulsoras para garantir essa efetivação, ou seja, bons resultados (Maues, 2021).

Queremos, neste artigo, discorrer sobre a influência dos discursos de organismos internacionais que estão a performatizar a formação docente, mediante diretrizes e normas previstas em arcabouço legal. Para essa finalidade, vamos contemplar o discurso de um dos agentes, a Unesco. Nosso objetivo é vislumbrar seus desdobramentos na promoção de um estilo corporativo e gerencial, e de que modo se assentam nos documentos brasileiros como perspectivas para o papel do professor. No que diz respeito à metodologia, empreendemos pesquisa documental, com análise de conteúdo em documento produzido no âmbito da Unesco. Nossa fundamentação teórica sustenta-se em Pierre Bourdieu e suas concepções de estrutura, ação, campo e *habitus*.

## **2 A CONCEPÇÃO BOURDIEUSIANA DE ESTRUTURA, AÇÃO, CAMPO E HABILITUS**

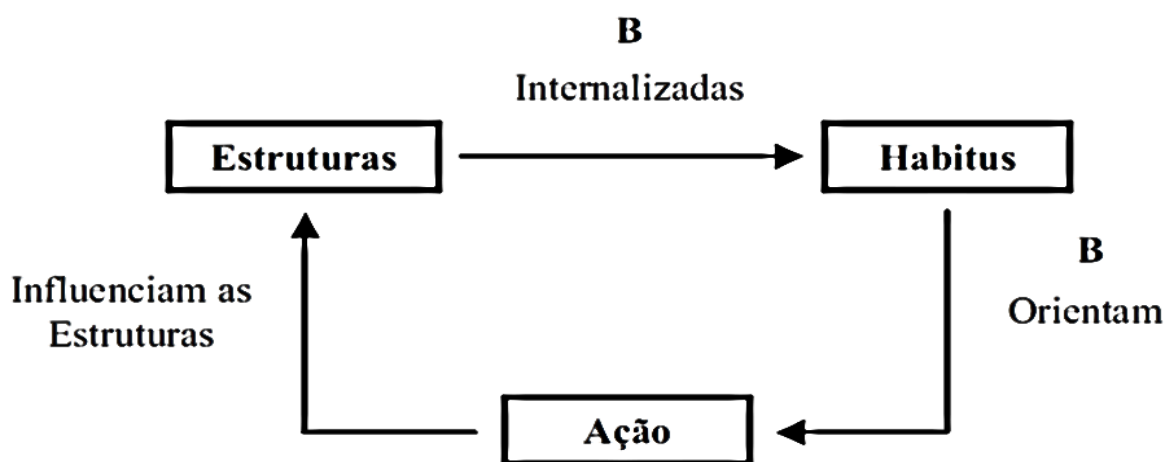
A Sociologia praticada por Pierre Bourdieu tem como prerrogativa a compreensão do mundo. Desse modo, o desvelamento das contradições sociais do poder e dos fundamentos dissimulados da dominação sempre esteve na pauta de suas pesquisas, constituindo, sobretudo, seu objeto de estudo, ou seja, sua teoria sociológica do poder e da dominação. Todavia, tal prerrogativa e desvelamento dos sistemas de dominação atravessaram gerações, transformando-se e fluindo-se em novas estruturas, exercendo influência sobre agentes sociais, sendo necessário compreendê-los na dinâmica da sociedade.

O projeto político neoliberal em curso na educação, por exemplo, caracterizado pela inflexão do Estado e surgimento de novas formas de governança, poder e violências simbólica e econômica, reflete exatamente esse momento de transformação do sistema de dominação. Na visão bourdieusiana, esse cenário retroalimenta-se entre estrutura *no*

*indivíduo* e ação *dos indivíduos*, relacionando, a essas concepções de estrutura e ação, as noções de *habitus* e campo. Segundo Bourdieu (1992, p. 189), a estruturação interna das práticas vai se realizar através do *habitus*, “[...] um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de saber, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada”. Essas disposições são adquiridas via interiorização das estruturas sociais por meio do *habitus*, podendo acontecer sob diversas formas, tais como pela imitação, observação, tecnologias morais, práticas e influências de estruturas similares, ou, como no dizer de Souza (2020), pela fabricação de consensos.

É nesse aspecto que Bourdieu concentrou seus esforços de análise, criando um esquema de sistema social, cuja dinâmica social acontece no interior de um campo específico, com valores e princípios que lhe dão suporte. Essa concepção do sistema social está representada na Figura 1, a seguir.

**Figura 1** - Sistema social de Pierre Bourdieu.



Fonte: Leme (2000, p. 27).

Conforme apresentado na Figura 1, a estrutura produz *habitus*, os quais são internalizados por agentes sociais, grupos e indivíduos que, por sua vez, geram e conformam práticas e representações. Em outras palavras, indivíduos incorporam as estruturas na forma de *habitus*, reproduzindo-as em formas de ações sociais.

Relacionado a esse esquema de análise está o conceito de campo, uma vez que “a experiência dos agentes sociais é estruturada externamente pelo campo e internamente pelo *habitus*” (Carneiro, 2000, p. 46). De acordo com Bourdieu (1989), esses universos

sociais são autônomos e específicos, assim temos o *habitus* do campo econômico, do campo administrativo, do campo educacional. Eles estão na estrutura e por meio deles os agentes se relacionam e disputam o posicionamento e legitimação do poder. Bourdieu reflete que a melhor forma de compreensão das noções de *habitus* e campo é o cotejamento com o sentido do jogo, haja vista que o “jogador tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer” (Bourdieu, 1989, p. 62). Desse modo, o *habitus* possibilita que os agentes (jogadores) saibam o que fazer ou não e conhecer o sentido dos limites e distâncias sociais a serem respeitados.

Em suma, a noção de *habitus* e campo, teorizada por Bourdieu, nos dá a compreensão de aderência da dominação na sociedade mediante condutas cotidianas. Isso nos leva a endossar que o *habitus* da conduta econômica racional está estruturado na sociedade e, de modo simultâneo, estruturante nela. Pois, conforme refletiu Bourdieu (1989, p. 11):

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”.

Assim, vamos perceber formas de persuasão e manobra mediante a violência simbólica “não coerciva”, valendo-se de uma manobra consciente. Souza (2020) também refletiu semelhante situação ao dizer que “o trabalho de dominação social passou a utilizar cada vez menos a violência física e policial, e cada vez mais a violência simbólica da manipulação consciente dos medos e ansiedades do público” (Souza, 2020, p. 58). Tal constatação reforça que o *habitus* se edifica e efetiva como encarnação através da prática. Assim, não se torna estranho o emprego massivo e sistemático de léxicos que expressam a razão econômica e administrativa no campo da educação, a saber: eficiência, inovação, competências, liderança, gestão para resultados, entre outros.

Segundo Bourdieu (1989), é nesse aspecto que ocorrem as formas de dominação, ou seja, pelo processo de inculcação nos agentes de condutas que expressam uma visão

particular de mundo, pretendida como universal. E o campo normativo tem sido o espaço por onde os agentes interatuam para o exercício da autoridade e do poder (Bourdieu, 1989). Vamos dar maior evidência a esse respeito na próxima seção, onde abordaremos a interferência dos organismos internacionais, mais precisamente da Unesco, como um dos agentes que vem exercendo forte influência na construção de políticas educacionais e de formação docente.

### 3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS

Para esta seção é salutar fazer uma contextualização histórica do que afirmamos na introdução desse artigo sobre o “momento de uma metagovernança impulsionando a mundialização da educação” (Castro, 2020, p. 8). Governança global passa a ser um termo emergente na literatura internacional, a partir dos anos de 1980 e 1990, principalmente quando conjugado à crise sistêmica do capitalismo, ameaçado em sua própria estrutura de funcionamento. Ganhava força, dentro desse contexto de crise, o chamado neoliberalismo de tendências inglesa e americana, dando sustentação às políticas de globalização de Margaret Thatcher e Ronald Reagan. A adoção de medidas como políticas educacionais é um dos ajustes estruturais dentro dessa macropolítica, que visa a atrair a educação às relações de livre-mercado (Castro, 2020).

Por tratar-se, como bem refletiu Harvey (2008, p. 87), de “uma ampla convergência das práticas do Estado neoliberal e do Estado desenvolvimentista”, era necessário estabelecer novas formas de governar. Eis o sentido do termo governança, que muito embora iniciado em décadas anteriores, como afirmado, é ressignificado, alterando o modelo retilíneo de implementação de projetos políticos para um modelo em rede, sistêmico, consensual, admitindo diversos atores e parcerias. A respeito dessa remodelagem das formas de governar, Robertson (2012, p. 11) relaciona governança global aos “agentes intergovernamentais e não-governamentais, movimentos de cidadania e corporações multinacionais, que exercem autoridade e se envolvem em ações políticas através das fronteiras dos Estados nacionais”. Esses próprios agentes reconhecem as mudanças, como é o caso da Unesco, em um de seus relatórios de monitoramento global, intitulado *Superando a desigualdade: por que a governança é*



*importante*. Neste, a governança global é apresentada como “processos através dos quais atores políticos e sociais interagem, projetam suas ações e definem o equilíbrio de forças na participação e tomada de decisões” (Unesco, 2009, p. 35).

Perante o exposto, temos visto que essa “governança sem governo” (Robertson, 2012, p. 11) tem mobilizado políticas de educação com efeitos sobre a formação docente. Para esse fim, os organismos internacionais se valem de algumas técnicas de mobilização discursiva, dentre elas, o fato de que suas publicações são sempre elaboradas “por equipes e organizações que coletivamente validam a sua própria perícia e que não fazem prova da sua qualidade no contexto das revistas especializadas nem da avaliação pelos pares” (Carvalho, 2016, p. 673). Desse modo, habilitados tecnicamente e pelo fato de não estarem vinculados diretamente a instituições ou Estados, suas recomendações prevalecem e se constituem como hegemônicas às representações dos países do ocidente.

Retroagindo no tempo, Castro (2020) demonstrou que, no caso brasileiro, essa prevalência do discurso da agenda global da governança se difunde na elaboração dos principais documentos que culminaram em reformas curriculares, conforme mostramos na Figura 2, a seguir.

**Figura 2** - Marcos da agenda global na política educacional brasileira.



Fonte: Castro (2020, p. 61).

A Figura 2 nos mostra que a linha do tempo de ações estratégicas para a educação tem como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, década de 1990. Focos desse evento foram o direito à educação e o acesso às necessidades básicas da aprendizagem. A recomendação aos países signatários seria o estabelecimento e cumprimento de metas para a satisfação dessas necessidades, o que implicaria políticas e programas educacionais eficazes, conforme reza a Declaração de Jomtien, no Artigo 10:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à **elaboração de políticas e programas educacionais eficazes** (WCEFA, 1990, p. 6, grifos nossos).

A permeabilidade dessas orientações consolidou-se no Brasil em todos os governos eleitos pós-redemocratização, ainda que em conjunturas diferenciadas de governos, convergindo às políticas de currículo e à formação de professores. Considerando aqui, o que refletiu Bourdieu (1989) em ser o campo das normas espaço propício à legitimação do poder, a Unesco, como cooperadora das estratégias globais à educação, elabora documentos e monitora a consolidação das metas estabelecidas, avaliando os progressos resultantes das Conferências e Fóruns por parte dos países-membros.

Contemplaremos agora a centralidade de seu discurso na formulação das políticas educacionais. A esse respeito, procedemos à análise de conteúdo em documento elaborado por esse organismo, intitulado *Declaração de Incheon e ODS 4 – Marco de ação da Educação 2030* (2016)<sup>1</sup>, disponível em seu *site* institucional. Utilizamos como categoria de análise e interpretação a prática discursiva sobre o papel do professor, direcionada à performatização da prática docente e à gestão dos resultados. Esse documento ratifica a visão global Educação para Todos, iniciada em Jomtien, em 1990.

### 3.1 Unesco e a declaração de Incheon

---

<sup>1</sup> A partir de 2015, a Unesco passa a conduzir suas ações no campo da educação pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados com a ONU. Os ODS dizem respeito a um apelo global para cumprimento da Agenda 2030.

Temos em mente que o cerne da razão e prática neoliberal é alterar as relações de mercado, com o fim último, a formação de capital humano para o trabalho. A Unesco, como organismo internacional e em obediência às pressões neoliberais, se vale da monopolização do discurso para a formulação de instrumentos de políticas por meio de “atores do conhecimento”, pertencentes a sua cátedra educacional (Saraiva; Souza, 2020). Em função disso, o direcionamento das atividades da Unesco caminha para o cumprimento de objetivos pactuados entre seus países-membros, relacionados a práticas educacionais exitosas, no sentido de performatizar os agentes ao modelo da nova governança.

Em síntese, são essas atividades que irão justificar a implementação de políticas e reformas educacionais que apresentam um modelo de formação docente em consonância com os princípios defendidos pelo neoliberalismo, isto é, a gestão para resultados como qualificador das competências. Presumimos, então, que, ao prescreverem a formação para novas habilidades e competências, escolas e professores sejam disciplinados aos métodos e valores do mercado. Nesse sentido, na Declaração de Incheon e ODS 4, as competências vêm expressas no objetivo 4 (quatro) “Educação de Qualidade”, do Marco de Ação para a Educação 2030. Como sinônimo de “qualidade”, afirma-se ser necessário “aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive, por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento” (Unesco, 2016, p. 52).

Para efeito de monitoramento, a cátedra educacional da Unesco está organizada em cinco pilares, dos quais destacamos dois: o de ação normativa, que atua na produção de diretrizes educacionais; e o de apoio aos países-membros para desenvolvimento e revisão de políticas e estratégias relacionadas à formação de professores. A atenção especial é porque, segundo expressa a Declaração de Incheon e ODS 4, “os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030”, e reforça afirmando que “os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade [...]” (Unesco, 2016, p. 54).

Segundo Ball (2020), a reforma dos sistemas de ensino, alinhada aos estilos gerencialista e empreendedor, é um eixo central de tendência global na política educacional. Qual o sentido disso? Segundo o autor, é confirmar o papel do Estado, mas

sob um novo formato, o do governo à governança. Isso implica uma nova cultura organizacional, cujos estilos do campo empresarial se disseminam como concepções, como a obtenção de resultados e o ensino com base em evidências e eficácia, que deverão ser desempenhadas pelos professores.

Pragmaticamente, para assentar essa nova cultura organizacional, um conjunto de tecnologias morais neoliberais é mobilizado como aspecto da metagovernança para reformar a educação. Um exemplo de tecnologia de integração tem sido a tecnologia das estatísticas, que vale-se do uso da informação pelos números para avaliar, comparar e monitorar, servindo aos indicadores do PISA, rendimento escolar e ao sistema nacional de avaliação. Somam-se a esse conjunto, as tecnologias da liderança e da responsabilização para o desempenho, eficiência, eficácia, inovações práticas e o empreendedorismo.

Outra técnica moral neoliberal que se destaca é a performatividade, uma vez que ela abrange as práticas institucionais e as subjetividades dos praticantes, ou, como refletiu Bourdieu (1989), abrange os agentes pela internalização do *habitus* de seu campo específico. Laval (2020) vai afirmar que, segundo análise sociológica de Bourdieu (1989), as tecnologias morais do neoliberalismo nada mais são do que a *doxa*, isto é, a doutrina que legitima a luta pela dominação do campo. Nesse sentido, a *doxa* torna-se perceptível mediante produção e circulação da visão que se impõe como válida, disseminada no campo normativo.

Reiterando, vamos ver a *doxa* como coação simbólica, agindo sobre as consciências; ela se apresenta na Declaração de Incheon e ODS 4 na forma de imperativo ao expressar sobre governança, responsabilização e parcerias, como destacado a seguir:

É imperativo que todos os parceiros abracem a visão comum da Educação 2030 esboçada neste Marco de Ação e que sejam responsabilizados: as organizações multilaterais devem prestar contas a seus Estados-membros, ministérios da Educação e outros ministérios relacionados à educação devem reportar-se a cidadãos, doadores a governos nacionais e cidadãos, e **escolas e professores à comunidade educacional** e, de forma geral, aos cidadãos (Unesco, 2016, p. 60, grifos nossos).

O excerto descrito demonstra a mobilização de esforços para o ODS sobre educação e, no que tange ao aprimoramento de políticas educacionais que garanta qualidade para todos, recomenda um conjunto de abordagens estratégicas de alcance e

monitoramento. Entre essas abordagens estão o fortalecimento jurídico de políticas, planos e sistemas e o foco na qualidade e na aprendizagem. Segundo o documento da Unesco, a alegação é que “instrumentos internacionais de elaboração de normas protegem o direito humano fundamental à educação”, passando a recomendar às lideranças governamentais a instituição de “medidas para cumprir suas obrigações e garantir quadros políticos e jurídicos fortes, que pavimentem a base e as condições para a oferta e a sustentabilidade de uma educação de qualidade” (Unesco, 2016, p. 29). Isso justifica, portanto, uma nova agenda com elaboração de programas e políticas educacionais que convirjam à reforma dos currículos e formação de professores.

Recuperamos que o foco para a implementação dessa nova agenda, afirma a Declaração, deve estar voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais. Com vistas a esse direcionamento, recomendam-se procedimentos e mecanismos de cunhos empresarial e administrativo ao mencionar que:

Os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (Unesco, 2016, p. 29-30).

Como já afirmado, os professores têm papel preponderante para o alcance dessas estratégias de abordagem, advindo, disso, o foco para a qualidade e aprendizagem. Para o sucesso da missão, prescrevem que as políticas e regulamentações de ensino sejam aplicadas para garantir que professores sejam:

[...] bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados. [...] uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais (Unesco, 2016, p. 31).

As assertivas nos dão a entender que, embora haja outros determinantes para a qualidade da educação e resultados da aprendizagem, a presença de um professor bem qualificado e motivado em sala, na visão da Declaração da Unesco, é um fator significativo. Todavia, é salutar mencionar que o discurso da Unesco vem atrelado a um

diagnóstico de pouca efetividade escolar, questionamentos de métodos de ensino, baixos desempenhos de aprendizagem de alunos e da formação de professores. Frente a esse diagnóstico insatisfatório, a estratégia do discurso continua, ou seja, aproveita-se do cenário de insatisfação para inscrever uma ação maior, voltada à performatização do professor, com base em princípios da gestão empresarial, convertendo a direção de sua atividade a valores gerenciáveis (Laval, 2019).

Nesse ínterim, intensificam-se os discursos sobre visão sistêmica para formação de professores, e formação integral voltada às competências e habilidades. Noutras palavras, começam a ser apresentadas formas de atuação à formação docente, com vistas ao *desenvolvimento profissional contínuo de professores*. É a partir dessa concepção, nomeada e descrita na Declaração de Incheon e ODS 4, que ancora-se o discurso da formação inicial e continuada presente nas políticas e reformas educacionais adotadas no Brasil.

A esse respeito, percebemos argumentos semelhantes na Reforma do Ensino Médio, compreendida no conjunto de reformas ocorridas no governo Michel Temer, nos anos de 2016 e 2017, na proposta de implementação da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica<sup>2</sup> (Brasil, 2019), pois a normativa apresenta, em sua estrutura, a visão sistêmica da formação de professores, quando destaca: “a articulação entre a formação inicial e a formação continuada” (Brasil, 2019, p. 3). Isso demonstra uma absorção da ideia de *desenvolvimento profissional contínuo* que, no texto da Resolução, é enfatizada como essencial à profissionalização docente, com o imperativo de integração entre instituição e Projeto Pedagógico (PP), conforme destacado no Artigo 6º, Inciso VIII, da Resolução nº 02/2019:

A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

---

<sup>2</sup> A Resolução CNE/CP nº2, de 20/12/2019, embora aprovada, teve seu prazo de adequação dos cursos de licenciaturas prorrogado até o final do ano de 2022, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 498/2020. Em parte, isso tem a ver com as intensas mobilizações em defesa de proposições construídas historicamente pelo movimento de educadores e que divergem daquelas que visam à desqualificação e desprofissionalização docente.

Outro argumento atrelado à visão sistêmica de formação e que se apresenta na estrutura da Resolução nº 02/2019 é o da formação integral às competências, o qual se faz presente também na BNCC, visto que o referido documento menciona dez competências gerais necessárias ao desenvolvimento pleno dos alunos. Todavia, na visão do Conselho Nacional de Educação (CNE), que admite o discurso da Unesco, a efetivação dessas competências só ocorrerá quando professores desenvolverem um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocá-las em prática. Isso está claramente expresso na referida Resolução:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes **competências profissionais dos professores** (Brasil, 2019, p. 1, grifos nossos).

Para sedimentar o discurso do *desenvolvimento profissional contínuo* recomendado na Declaração de Incheon e ODS 4, as competências profissionais docentes vêm acompanhadas de competências específicas, estruturadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional. Essas dimensões, segundo a Resolução, são interdependentes e sem hierarquia, integrando-se e complementando-se na ação docente. Nosso entendimento é de que no âmbito das competências específicas assentam-se os requisitos da eficácia e do ensino com base em evidências, os quais são recomendados pelos Intelectuais Orgânicos do Capital e tidos como fundamentais à aderência de um estilo análogo ao da nova governança, de caráter corporativo e gerencial.

Os requisitos mencionados estão sob a égide de uma das tecnologias morais neoliberais que mencionamos acima, a performatividade. Através dela, busca-se formar professores hábeis à visão sistêmica de sua profissão (conhecimento), que saibam gerir resultados, motivar aprendizes para melhorar rendimentos, trabalhar competências (prática profissional), e que estejam comprometidos com o seu desenvolvimento profissional (engajamento profissional). Assim, é dado um caráter de continuidade à formação do capital humano, fator necessário para o crescimento econômico e, portanto, fundamental à manutenção do sistema capitalista financeirizado.



A Unesco-OREALC<sup>3</sup>, a partir de cúpulas internacionais sobre profissão docente, produziu o documento *Formación Inicial Docente em Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión em América Latina (2018)*, no qual recomenda competências nas dimensões do campo cognitivo (criatividade e inovação, resolução de problemas e trabalho colaborativo, pensamento crítico, gestão da informação e gestão das TIC), intrapessoal (habilidades pessoais) e interpessoal (competências associadas à cidadania, responsabilidade social). O documento em tela se trata de uma estratégia regional sobre docentes que, a nosso ver, não deixa de ser uma manobra de inculcação que visa a desenraizar as formas de ensino, *habitus* do campo educacional, para a produção de um novo *habitus* de feições econômica e administrativa (Bourdieu, 1992).

O discurso é replicado consensualmente através de mídias sociais, recursos materiais produzidos por parceiros da governança, produção de conhecimento, partidos políticos e projetos de Lei. Sobre este último, não é demais sublinhar o PL nº 2.944/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de autoria da senadora Kátia Abreu (PP/TO), o qual prevê a inclusão dos temas “Empreendedorismo” e “Inovação” nos currículos da educação básica e superior, temas esses ligados ao campo empresarial e administrativo. A premissa contida no discurso político é semelhante ao discurso presente em documento da Unesco-OREALC, quando recomenda as competências para preparar jovens, com estímulos ao pensamento crítico e inovador, desenvolvendo capacidades emocionais e socioemocionais.

Em síntese, esses são alguns desdobramentos que mostram o projeto da governança na educação a pleno vapor. Almejam, com isso, subordinar a formação de professores ao modelo de empresa. O impulso a essa configuração tem sido a via do discurso, do consenso entre múltiplos agentes sociais e o neotecnicismo digital, proclamado como via de ação pedagógica, recurso para obtenção de metas e padrões a serem avaliados. Esse ponto tem colaborado para um processo contínuo de qualificação, intensificado em função da pandemia do coronavírus, introduzindo novas formas de ensinar e aprender, decerto, novas estratégias pedagógicas.

---

<sup>3</sup> No nível regional, as estratégias da Unesco operam através da Oficina para a Educação da América Latina e Caribe (Orealc).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre os documentos aqui analisados, em específico, o documento da Unesco – *Declaração de Incheon e ODS 4-Marco de ação da Educação 2030* (2016), fica clara a influência do discurso no sentido de disciplinar sujeitos pela via normativa. O objetivo é auspicioso, ou seja, alterar o *habitus* do campo educacional, em específico da formação docente, sobre os pretextos da qualidade e da aprendizagem. Assim, historicamente, prescrevem recomendações para (re)direcionar a formação docente à cultura de performatividade, à cultura gerencial, e por fim, à cultura de resultados. Para tanto, esses documentos se valem de tecnologias morais, a exemplo do recurso das estatísticas de realidades educacionais em contextos diferenciados, para domesticar o discurso da mudança (Popkewitz; Lindblad, 2016). A prática discursiva contida no documento da Unesco vem acompanhada de diagnósticos de insatisfação, que, de forma mimética, replica-se como justificativa na elaboração e implementação de políticas educacionais e curriculares no Brasil. Esses diagnósticos, todavia, não se apresentam no contexto de contradições do capitalismo que produz e reproduz desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Teoricamente, concordamos com Bourdieu (1989), quando reflete sobre a dissimulação da dominação, mediante sua fluidez nos processos de transformação para uma nova governança. Vamos percebê-la na relação verticalizada do discurso, presente na Declaração de Incheon e ODS 4, culminada na Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2016, cimentadas na BNCC, via competências gerais, e na Resolução de formação de professores, via competências profissionais específicas. Isso reforça a concepção do autor sobre *estrutura no indivíduo*, ou seja, a conformação do *habitus* de um campo específico – capitalista –, influenciando, e possivelmente, alterando o *habitus* do campo educacional, conseqüentemente, do trabalho docente.

Considerando o teor dos textos acima mencionados, depreendemos que a visão contida neles sobre o papel do professor reflete – e, aqui, citamos o termo empregado por Bourdieu – a *doxa* da razão neoliberal, pautada na ideologia empresarial, em termos de gestão e de resultados. E, sob essa perspectiva, parece-nos que a figura do professor que se quer formado e atuando nas escolas é a figura de um professor similar, isto é, o

professor mentor, gerente, apto para desenvolver lideranças, motivar alunos, tal qual, se espera do papel de um gerente em uma empresa. Para esse fim, a força-tarefa é incutir nos professores a visão hegemônica, e o fazem pelo aparato das normas.

Como estamos vivenciando o processo de mudanças, nossa análise apresenta-se como uma discussão em andamento sobre um tema que desperta especulações, controvérsias e reflexões que julgamos pertinentes de serem feitas no âmbito das Ciências Sociais. Sua realização nos permite, como movimento de *contradictoria* – e cremos que já o estamos fazendo ao produzir esse texto –, questionar esse modelo de governança que tem/vem descaracterizado/descaracterizando a escola de sua função social.

Temos revelado, a partir da produção científica acadêmica, os modos de dominação que, historicamente, têm assentado os discursos assimétricos de poder. Na mesma medida, podemos produzir e fazer circular novos discursos, capazes de reinventar/organizar/mobilizar a ação coletiva em nosso campo de atuação. Tal ação, segundo Bourdieu, deve ser enraizada também através do *habitus*.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular-Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2019, Seção I, p. 142.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1992.

CARNEIRO, Cristina Maria Quintão. Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. **Tempo da Ciência**, v. 13, n. 26, p. p. 39–47, 2000. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1544. Acesso em: 12 abr. 2021.

CASTRO, Edna Cristina Jaques Brelaz. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na prática do docente de Sociologia no ensino médio na cidade de Marabá/PA**. 127 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569665>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 136, set. 2016, p. 669-683.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020. 320 p.

LEME, Alessandro André. Estrutura e ação nas ciências sociais: um debate preliminar em Marx, Weber, Durkheim, Bourdieu, Giddens, Anselm Strauss e Norbert Elias. **Tempo da Ciência**, v. 13, n. 25, p. 9–38, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1526>. Acesso em: 18 set. 2021.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 21 ago. 2021.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 37, n. 136, p. 727-754, set. 2016.

ROBERTSON, Susan Lee. “Situando” os professores nas Agenda Globais de Governança. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 2. p. 09-24, maio-ago. 2012.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/saraiva-souza.html> Acesso em: 27 nov. 2021.

SOUZA, Jessé. **A guerra contra o Brasil**: como os EUA se uniram a uma organização criminosa para destruir o sonho brasileiro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global**. Superando desigualdades: porque a governança é importante. São Paulo: Unesco; Moderna, 2009.

UNESCO. **Declaração de Incheon e ODS 4 Marco de Ação da Educação 2030**. Brasília: Escritório da Unesco, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa). Acesso em: 18 de out. 2021.

UNESCO. **Formación Inicial Docente em Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusion em América Latina**. Chile, 2018. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 26 nov. 2021.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

## NOTAS

---

**Agradecimentos:** Agradeço à professora Viviane Toraci que coescreve comigo este trabalho, pelo rigor e qualidade de suas intervenções.

**Financiamento:** Não se aplica.

**Comitê de ética em Pesquisa:** Não se aplica.

**Contribuições dos autores:** Os autores contribuíram igualmente para a escrita, processamento, análise, interpretação dos dados e a revisão final deste artigo.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso por meio das referências disponibilizadas pelos autores.

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram não haver conflitos de interesse pertinente.

**Publisher:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais. Portal de Periódicos UNESP. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

---

**Recebido:** 09/03/2023 | **Aprovado:** 06/02/2024 | **Publicado:** 13/05/2024