

A AGENDA GLOBAL DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Olgaises Cabral Maués¹
Arlete Maria Monte Camargo²

Resumo: O trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados da investigação, referentes às diretrizes emanadas de Organismos Internacionais, por meio de uma Agenda Global da Educação e das orientações, concernentes à formação continuada de professores, voltadas para a América Latina. Trata-se de um estudo bibliográfico-documental, que tem como aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético para a análise e a compreensão do papel dos Organismos Internacionais, enquanto intelectuais orgânicos da burguesia e representantes dos aparelhos privados de hegemonia. Os resultados obtidos indicam as influências sofridas na concepção pedagógica dos programas de formação docente, em especial, nas recentes diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica, articuladas com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Palavras-chave: Políticas de Formação Docente; Formação Continuada; Organismos Internacionais; América Latina; Agenda Global da Educação.

The Global Agenda for Education and Continuing Teacher Training

Abstract: This paper aims to present some results of the research regarding the guidelines emanating from International Organizations, through a Global Agenda of Education and guidances, concerning the continuing education of teachers, focused on Latin America. It is a bibliographic-documentary study, which has as theoretical-methodological contribution the historical-dialectical materialism in the analysis and the understanding of the role of international organizations, as organic intellectuals of the bourgeoisie and representatives of devices deprived of hegemony. The results obtained indicate the influences suffered in the pedagogical design of teacher training programs, especially in the recent national curriculum guidelines for the continued training of teachers of basic education in conjunction with the Common National Base for the Continuing Training of Teachers of Basic Education (BNC - Continuing Education).

Keywords: Teacher Training Policies; Continuing Education; International Organizations; Latin America; Global Education Agenda.

¹ Universidade Federal do Pará (olgaises@gmail.com)

² Universidade Federal do Pará (ammcamargo@gmail.com)

SITUANDO A QUESTÃO

No início do século XXI, Laval e Weber (2002) coordenaram um estudo denominado *Le nouvel ordre éducatif mondial*, no qual fizeram uma análise sobre o papel exercido pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Banco Mundial (BM), pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Comissão Europeia (CE) sobre a educação, em escala planetária. Nesse trabalho, fica muito evidente que há uma sintonia fina entre esses Organismos Internacionais (OI), que se transformaram em orientadores das políticas educacionais em nível mundial, com governos de diferentes países e entre si propriamente.

Lauwerier (2017) fez uma pesquisa, cujos resultados indicam que os OI defendem a existência de uma relação entre educação e desenvolvimento econômico. Esses OI esboçam diferentes compreensões de desenvolvimento, mas, independentemente disso, há uma convergência do papel da educação para seu alcance, como forma de alterar as relações existentes na sociedade.

Há objetivos comuns, relativos à educação, expressos por esses OI, se evidenciando com mais força a partir do fenômeno da globalização neoliberal, que se aprofunda nos anos 90 do século XX. Bernheim (2007) chama a atenção para o fato de que a globalização neoliberal é aquela que impõe ao mundo os interesses econômicos e financeiros, fazendo predominar a vontade do capitalismo transnacional.

É nesse contexto da globalização neoliberal que a educação, para os OI, ganha uma conotação importante enquanto o elemento fundamental para a criação da hegemonia burguesa. Para tanto, há necessidade de ser criada uma Agenda Global da Educação (AGE) que possa contribuir com a lógica do capital, por meio do ensino formal, formando mulheres e homens alinhados a esses interesses. O papel dos docentes, nesse contexto, tem uma dimensão importante e, por isso, há um grande interesse em formá-los para desempenharem a função de intelectuais orgânicos da burguesia.

O movimento que cria a AGE visa formar cidadãos globais, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes, podendo facilitar a cooperação internacional e garantindo o funcionamento da sociedade capitalista. Nessa configuração, os Organismos Internacionais (BM, OCDE, UNESCO, OMC, CE) devem desempenhar um papel destacado na elaboração



de diretrizes e orientações referentes à educação, que deverão ser implementadas pelos governos nacionais.

No contexto da difusão de uma AGE, os OI atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), representando uma nova forma de governança, que constrói redes globais para sua atuação. Para Evangelista (2021), os APH são frações da burguesia que disputam a conformação do pensamento e do corpo humanos e não se cansam de renovar seus discursos e suas estratégias políticas para que seu opositor, o trabalhador, seja derrubado.

É, pois, a partir da lógica gramsciana (GRAMSCI, 2006) que se considera que os OI assumem o papel de aparelhos privados de hegemonia burguesa, atuando na função de indicar a direção política, por meio de orientações, diretrizes e acordos, e de obter o consentimento da sociedade civil e política para a viabilização do proposto.

A AGE é, pois, constituída por diferentes atores, os APH, que vão moldando as políticas educacionais aos interesses da burguesia, na lógica da globalização neoliberal. É preciso salientar que a existência dessa agenda tem sua materialização de forma mais organizada a partir dos anos 1990, quando começaram as conferências e os fóruns mundiais de educação.

Neste texto, a análise da AGE tem como ponto de partida os fóruns mundiais, por meio das Declarações que tiveram influência significativa para a formulação das políticas de formação de professores dos países signatários das decisões tomadas. Estudos recentes evidenciam a padronização curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil em sua relação com a formação docente como expressão local de um movimento de reforma educacional global (HYPÓLITO, 2021).

A década de 1990 tem início com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, sediada em Jomtien, Tailândia, promovida e apoiada pela UNESCO, UNICEF, BM, dentre outros OI, com a participação de 157 países. A Declaração, oriunda dessa reunião, apresenta o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, dando destaque ao papel do professor, reconhecendo que, para atender a essas *necessidades básicas*, a figura desse profissional é fundamental.

No item 33 da Declaração é salientado que “o proeminente papel do professor e demais profissionais de educação básica de qualidade deverá ser

reconhecido e desenvolvido” (UNESCO, 1990). A Declaração avança em relação a esse aspecto, estimulando que os direitos sindicais sejam respeitados, as condições de trabalho e as formas de contratação precisam ser revistas e haja um cuidado com a *formação inicial* e a *capacitação em serviço* (idem).

Essas conferências e fóruns acontecem em um dado momento histórico e em uma conjuntura específica. O neoliberalismo, enquanto uma doutrina econômico-política, tem destaque a partir da metade dos anos 1980, com o Consenso de Washington, que representou a imposição de um ajuste estrutural, procurando “enxugar” o Estado e moldando-o ainda mais à lógica do capital, que aproxima a escola do mercado e dos *rankings* de avaliação.

A educação, nesse contexto, devia desempenhar um papel importante, sobretudo, a escola pública, aquela que forma a classe trabalhadora e, para tanto, a preparação do professor, o intelectual orgânico que nela atua, precisava ser ajustada aos interesses de uma reestruturação produtiva que estava em curso e vinha revolucionando o capitalismo.

As políticas educacionais dos anos 1990 trazem a assinatura do predomínio do privado sobre o público, e as reformas da educação ocorridas se processam seguindo esses parâmetros, quais sejam, de uma educação voltada para uma sociedade que decretou o esgotamento do modelo keynesiano/fordista/taylorista e caminha para a defesa de uma acumulação flexível, voltada ainda mais para o mercado, em detrimento dos interesses públicos.

A Declaração de Jomtien traz essa sinalização em relação ao papel do professor, o qual devia estar apto para desenvolver ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, deixando em aberto o sentido dessas tais *necessidades* sem explicitar as formas pelas quais o docente adquiriria essa aptidão. Mas, o BM supre essa lacuna quando lança o documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996), voltado para o ensino fundamental.

Nesse documento (BM, 1996), a questão do professor está presente como um *insumo* necessário para o alcance da qualidade da educação, caracterizada como conhecimento, experiência e salário. Mas, a ênfase do BM (1996) é sobre o financiamento da educação. Não havia ainda uma preocupação explícita em relação à formação docente, até porque, entre os objetivos iniciais desse OI, destacava-se o de se constituir em pilar do sistema financeiro internacional, ao lado do FMI, e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Na década de 1990, sob a influência de Jomtien, é divulgado o Relatório de Delors (1996) que destacou o papel do professor, apresentando recomendações “relativas ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores[...]” (DELORS, 1996, p. 27). O documento também exorta que esses profissionais tenham um maior compromisso com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, transferindo para o docente a responsabilidade de uma política que deveria ser assumida pelo Estado.

Os anos 2000 trouxeram muitas reformas na educação. E esse fato pode estar relacionado à estabilização política que se solidificava no mundo, após um longo período da Guerra Fria (1946-1992), levando ao redesenho de uma nova geopolítica e à estabilidade de governos eleitos de forma democrática, também na América Latina.³

Dentro dessa nova configuração, na qual a crise do capital, desencadeada nos anos 1970, dava indícios de enfraquecimento, a chegada do novo milênio trouxe um fortalecimento dos OI e, para alguns, um aprofundamento em certos temas que passaram a ser considerados fundamentais para o modelo da globalização neoliberal.

Com esse pano de fundo, em 2000, ocorre a Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal, que reafirma os propósitos da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e traz uma única menção aos professores. No item 8, inciso IX, o documento destaca que, para cumprir os objetivos desse Fórum de Educação, dentre outros aspectos, é preciso “melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2000). Percebe-se que há certa economia no tocante ao papel dos docentes para o desenvolvimento dos objetivos educacionais, consensuados pelos OI, organizações não governamentais, governos, *think-thanks* e a dita sociedade civil.

Outro projeto importante, na década de 2000, referente à formação de professores, foi desenvolvido pela OCDE, intitulado *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (OCDE, 2006). Maués (2011, p. 80) faz uma análise das recomendações, emanadas desse

³ O Brasil teve sua primeira eleição direta para presidente da República, em 1989, após um interregno de 29 anos, devido ao golpe militar de 1964, que instalou uma ditadura sangrenta, durando 21 anos. Situações parecidas ocorreram em quase toda a América Latina, no mesmo período.

projeto e dá destaque ao fato de que “na lógica adotada pela OCDE[...] a questão da educação centrada na figura do professor, no papel que esse desempenha para o êxito escolar fica muito evidenciado”.

Em 2008, a OCDE começa a desenvolver o projeto *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, que tem como objetivo investigar o ambiente, no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica e de analisar as condições de trabalho dos docentes.⁴

Nos anos 2010, outras orientações e diretrizes, relacionadas à formação docente, surgiram emanadas dos OI. Merece destaque àquela originária do BM (2014), que propaga que os professores devem ser excelentes, pois deles dependem o crescimento econômico e o alívio à pobreza. Decker e Evangelista (2019), em análise a esse documento do BM (2014), evidenciam a natureza da educação, defendida por esse OI, destacando a Teoria do Capital Humano como a base da formação para a sociabilidade capitalista.

As proposituras da Conferência de Jomtien, 1990, assim como aquelas de Dakar, 2000, não foram alcançadas na sua integralidade. Em 2015, ocorre o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, promovido pela UNESCO, tendo como coorganizadores o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o BM e outros OI.⁵

A importância desse evento, além dos objetivos intrínsecos, enquanto continuidade das outras cúpulas, está relacionada à aprovação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). E é preciso que se dê atenção ao fato, pela dimensão e significado que vai passar a ter para a área da educação.

O documento intitulado *Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* traz, na abertura, o significado desse encontro: “Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas [...]” (UNESCO, 2015, p. 1). Há, nesse documento, uma reafirmação

⁴ A TALIS ocorre a cada cinco anos (2008, 2013 e 2018) e os resultados, segundo a OCDE, devem subsidiar a elaboração de políticas para a formação docente.

⁵ Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR).

da existência de uma AGE, que deveria ser reconhecida por todos os países signatários dessa Declaração indo além, ou seja, deveria ser cumprida pelos governos.

Nesse momento, o mundo estava mergulhado em uma crise estrutural do capitalismo. Crise que se inicia em 2008, nos Estados Unidos, e foi considerada a pior crise financeira depois do *crash* da Bolsa de New York, ocorrida em 1929. Em 2015, a crise não tinha cessado, tinha se tornado permanente e abrangia tudo e todos os países e era considerada uma crise de graves proporções, na configuração de uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011).

O *World Economic Forum* (WEF), no mesmo ano, 2015, publica o documento intitulado *Why education is the key to development* que, dentre outros elementos, destaca a importância de “Sistemas educacionais robustos – sustentados por professores qualificados, treinados profissionalmente, motivados e bem apoiados – [que] serão a pedra angular desse esforço” (WEF, 2015, p. 3, tradução nossa). A chave para o desenvolvimento passa, para o WEF, pela educação, pelos professores, que deverão contribuir para a formação para o capital.

A Declaração de Incheon e o Marco de Ação anexaram o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável de número 4, Educação de Qualidade, que passou, no conjunto, a fazer parte da Agenda 2030. Esse objetivo e seus desdobramentos passaram a servir de direção para a AGE. Chama-se a atenção para a meta 4.c que visa “aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores” (UNESCO, 2017).

No documento intitulado *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos da Aprendizagem* (UNESCO, 2017), fica claro que, para esse OI, o papel da educação e dos docentes. Os professores são vistos pela UNESCO como

poderosos agentes de mudança que podem oferecer a resposta educativa necessária para alcançar os ODS. Seus conhecimentos e suas competências são essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de ensino rumo à sustentabilidade (UNESCO, 2017, p. 51).

A UNESCO (2021a) indica que é preciso reforçar o papel do professor, chamando a atenção para o fato de que “o foco está em capacitar os educadores

com conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para a transição para a sustentabilidade” (UNESCO, 2021a, p. 3). E recomenda que os formuladores de política devem, além de motivar, “glorificar os educadores que integram com sucesso a EDS no seu ensino” (UNESCO, 2021a, p. 30).

A posição que os OI manifestam em relação à educação, no intuito de que ela seja a alavanca que vai levar ao crescimento econômico, tem colocado o docente como essa figura redentora, da qual tudo depende, e para a qual pouco precisa ser feito (concurso, carreira, salário, valorização). Os programas, as diretrizes e as ações propostas por essa AGE tiveram desdobramentos específicos para algumas regiões, como é o caso da América Latina.

O artigo integra projeto de pesquisa que se volta para a análise crítica do processo de internacionalização da educação superior, em especial, e relaciona as orientações e pesquisas dos organismos internacionais às políticas de formação de professores no Brasil. Na pesquisa tomou-se como referência documentos relacionados à formação de professores elaborados pela UNESCO, OCDE e BM, a partir da última década do século XX, com vistas a estabelecer relação entre esses e as políticas de formação de professores estabelecidas a partir dos anos 2000, e suas possíveis influências. Este trabalho tem como foco central a relação entre as diretrizes internacionais e a Formação Continuada de Professores (FCP) na América Latina, a partir da UNESCO. Os tópicos seguintes abordarão alguns aspectos dessa questão, voltada para a formação docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

O século XX foi marcado por tentativas de ampliação da escolarização obrigatória em países da América Latina. Naquele momento, ganhou força o entendimento de que a educação escolar ou a sua falta seriam as causadoras do atraso e da pobreza social, em especial, na década de 1960, com a difusão da Teoria do Capital Humano, que influenciou grandemente as políticas sociais nessa região, em especial os governos ditatoriais que marcaram as décadas de 1970 e 1980, como citado anteriormente, caso dos países da América do Sul, nações consideradas formalmente independentes, mas que, muitas delas, afetadas por relações de produção desiguais entre os países.

As estratégias indicadas para superação das desigualdades educacionais estiveram ligadas à chamada Teoria do Capital Humano, a qual no entendimento de Farias (2015, p. 198), seria o conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. Seriam atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência, o que implica em valorização dos componentes práticos nos processos formativos, ou de desenvolvimento humano em geral. As estratégias para fortalecimento do capital humano estão voltadas para a dinamização das economias e visam à solução dos problemas sociais.

Diferentemente do que afirmam os teóricos desenvolvimentistas, defendemos, com base em Brettas (2020, p. 97), que a superação das relações de dependência está relacionada com a ruptura das condições estruturais, alimentando continuamente a reprodução dessas desigualdades, e muito menos pela modernização dos traços arcaicos, marcando o chamado subdesenvolvimento, que vem financiando a acumulação primitiva, em nossa região.

A UNESCO também desenvolveu, nessa década, projetos voltados para a formação docente, tais como o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe que teve início em 1981, com uma duração de 20 anos. Esse Projeto não tinha como objetivo central a formação de professores, mas nas suas diferentes edições, 20 ao todo, tangenciou a questão, na medida em que passava a ver, nesse profissional, um elemento importante para o alcance do objetivo de educação para todos.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) começou a funcionar no ano de 1948 e, a partir de 1984, tornou-se Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, constituindo-se em uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas. Nesse contexto, foi produzido um dos primeiros documentos, contendo diretrizes para a proposição de mudanças econômicas que incluía o sistema educacional desses países, intitulado *Transformación productiva com equidade* (CEPAL, 1994). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 53), se recomendava que “os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidade, específicas requeridas pelo sistema produtivo”, sendo largamente discutidos, na Conferência de Jomtien, em 1990. A tônica, nas diretrizes formuladas pelos OI, como o BM e a OCDE, é a de que a

educação é a solução para os graves problemas sociais existentes, em especial, nos países marcados pela situação de dependência econômica. Prevaleceu o entendimento de que “o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Na formulação de políticas educacionais para a América Latina, conforme citado anteriormente, destacam-se o Programa Regional da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), os quais expressam as diretrizes de ordem mais geral desses OI. O PREAL se orientou para o fortalecimento das articulações entre organizações do setor público e privado e a promoção de consensos, que, segundo Shiroma (2011), se voltam para

envolver a sociedade civil na reforma educacional; monitorar o progresso da educação e enriquecer o pensamento dos tomadores de decisão (decision-makers) e formadores de opinião sobre política educacional (SHIROMA, 2011, p. 22).

Considera-se o PREAL uma organização da sociedade civil que tenciona influenciar políticas públicas para reformar os sistemas educativos juntamente com a participação da sociedade, com

patrocínio de GTs regionais sobre questões políticas, pesquisa, [...] parcerias para promover debates sobre política educacional, estimula parceria empresa-educação, Rede internacional de especialistas que desenvolvam recomendações políticas (SHIROMA, 2011, p. 23).

Ideologicamente sua dinâmica de trabalho foi orientada por meio das *redes sociais*, as quais tinham a responsabilidade de produzir documentos, livros, informativos, dentre outros.

Posteriormente, o PRELAC, aprovado em novembro de 2002, na cidade de Havana, em Cuba, definiu diretrizes estratégicas para a região.

TENDÊNCIAS PREDOMINANTES NA FORMAÇÃO DOCENTE E ORIENTAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Desde o final da década de 1980 e início da seguinte, a ênfase passou a ser a formação docente em serviço, a qual, segundo Torres (1998), está intimamente vinculada ao BM, e suas recomendações de política e de financiamento em países em desenvolvimento. Outras características destacadas pela autora (TORRES, 1998) são: capacitação docente como dimensão isolada, e como apêndice da reforma educativa, treinamento mais que formação, prioridade para a tecnologia educativa e o livro didático. Ao lado disso, incluímos ainda o incentivo à adoção de mecanismos de aferição de desempenho institucional e individual de avaliações em larga escala, incluindo o incentivo à atuação do setor privado, conforme encontrado no documento *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes* (OCDE, 2006), publicado em língua portuguesa, onde ficam claros os pilares que passam a orientar, globalmente, a formação docente e a necessidade de uma revisão de políticas para professores, em nível mundial, com o objetivo de ajudar os países a compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas e identificar opções de políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes.⁶

Para Alvarado Prado, Freitas e Freitas (2010), falar sobre a formação docente envolve questões intimamente relacionadas com o desenvolvimento humano, que abrange, entre outras, a dimensão profissional. Engloba não somente a oferta de cursos, oficinas e seminários, mas também a formação ocorrida em seus contextos de trabalho. Ao lado disso, é necessário promover “mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 42).

Compreende-se, ainda, que, por melhor e mais bem-intencionada que seja uma política de formação docente, é essencial propiciar condições de trabalho, plano de carreira, salário dignos e condizentes com a qualificação dos

⁶ Placco (2010) afirma que a formação em serviço é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação.

professores e um projeto de escola que favoreça a melhoria da qualidade do complexo processo de ensino e aprendizagem, e que não se restrinja ao alcance de metas, de padronização, currículo nacional, que desconsidere diferentes contextos regionais e diversidades escolares existentes, abrangendo professores e alunos, seus saberes e suas experiências, ou seja, elementos que envolvem dimensão socioeconômica e cultural da realidade escolar.

Reconhece-se ainda a pertinência de vincular os processos formativos, vivenciados pelo docente, ao espaço educativo onde esse atua, bem como se afirmar a importância de tomar o espaço escolar como fonte de aquisição de experiências e saberes, que são decisivos ao longo da trajetória docente. Entretanto, isso não significa desarticulá-los do contexto mais geral onde esses processos ocorrem, envolvendo o trabalho coletivo mais amplo, a produção científica do conhecimento, da articulação e a luta dos movimentos organizados. Além da possibilidade de exercer uma análise crítica sobre esse contexto, o que não ocorre espontaneamente, mas por meio de um processo de apropriação, reflexão, contribuindo para possíveis intervenções coerentes com essas opções de conhecimento, articulação e redefinição das práticas docentes.

Na América Latina, além da criação de estruturas regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, desde 1984, e de escritórios regionais nos países dessa região, os OI, como a UNESCO, OCDE, procuraram definir as áreas consideradas estratégicas e prioritárias, que se expressam em documentos, considerados decisivos para a formulação de políticas educacionais para a América Latina, destacando-se como o PREAL e o PRELAC, os quais expressam as diretrizes de ordem mais geral desses organismos multilaterais.

Em relação aos documentos produzidos no âmbito do PREAL, destacam-se: *El futuro esta en juego* (1998); *Ficando para trás* (2001); *Quantidade sem qualidade* (2006) e *Saindo da inércia* (2009). Segundo Werlang e Viriato (2012), esses documentos têm em comum algumas características como a responsabilização dos professores pelo próprio desempenho profissional, identificação das deficiências nos cursos de formação docente, o que demanda a necessidade de aperfeiçoamento constante, e no próprio emprego, como forma de compensar as inadequações da formação inicial.

O PRELAC foi aprovado na cidade de Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002, com a presença dos ministros da Educação de 34 países. Contém um conjunto de estratégias regionais que procuram dar suporte aos planos de ação da Educação para Todos, adotados no Fórum Mundial de Educação de Dakar (UNESCO, 2000) e na Reunião Regional preparatória de Santo Domingo, além de continuar as ações do Projeto Principal de Educação - PPE, buscando enfrentar péssimas condições sociais nos países em desenvolvimento, sobretudo, quando ganhou força o entendimento de que a educação é uma estratégia fundamental para a superação dessas condições. Assim, foi necessário definir metas que envolvessem educação para todos, além de mecanismos e programas de ação prioritários e compromissos para os países da região (COMAR, 2014).

Na Declaração de Havana (PRELAC, 2002, p. 02), foram definidos focos estratégicos para a intervenção na região, dentre esses, o segundo, *Docentes y fortalecimiento de su protagonismo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos*, se volta para a definição de estratégias, envolvendo a docência. Isso, nos leva a problematizar se essas necessidades se colocam de forma homogênea ou levam em consideração as diferenças nas condições sociais nos países latino-americanos que costumam atingir níveis diferenciados, se tomarmos o Brasil, como exemplo, na comparação entre as regiões Sul e Sudeste, em relação às regiões Norte e Nordeste.

A seguir, procuramos analisar alguns documentos produzidos nos últimos 10 anos, destacando elementos que ajudam na compreensão do foco central deste estudo que é o papel dos OI no estabelecimento de diretrizes e da possível relação entre as diretrizes internacionais e a Formação Continuada de Professores (FCP).

No documento *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Políticas en Educación* (UNESCO/OREALC, 2013), a FCP é abordada no terceiro capítulo. Inicialmente, o documento aponta para a existência de um consenso a respeito dessa modalidade formativa, o que nos leva a problematizar qual seria essa consensualidade, já que existem vários entendimentos sobre a questão. Alerta ainda para a necessidade de entender a FCP como um elemento constitutivo da política educativa que merece ser valorizada tanto quanto a formação inicial. Aqui, entende-se que se trata de superar o entendimento de que essa política se constitui em um remédio para suprir possíveis déficits

deixados pela formação inicial, devendo tais dimensões formativas serem integradas e articuladas. Isso difere do que alguns autores, como Davis et al. (2012), para quem as políticas oficiais costumam ser direcionadas à formação continuada de professores, e estão associadas à superação de déficits que decorrem da precariedade na formação inicial. São programas que, em geral, homogeneizam a categoria docente e não levam em consideração as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho.

Outra constatação, expressa no documento, é a de que naquele momento, a oferta de FCP na região era majoritariamente estatal, além de uma ampla variedade de conteúdos, modalidades e metodologias. Entre as ausências detectadas estão as seguintes: abordagem sistemática; definição de padrões de qualidade ou impacto suficiente; além da cobertura dos programas de FC, os quais não atingiriam a maioria dos professores e, em especial, os que demandam maiores oportunidades de desenvolvimento profissional, conceito particularmente importante aos organismos multilaterais, em suas propostas reformistas. No caso brasileiro, em nosso entendimento, a situação não corresponde a essa análise, já que uma das políticas desenvolvidas pelo governo federal, o Plano de Ações Articuladas (PAR), acentuou a necessidade de melhoria dos índices educacionais, formação continuada adequada aos padrões das avaliações externas, padronizadas e, em larga escala, ranqueamento entre escolas e redes de ensino, no que diz respeito ao rendimento escolar nas redes de ensino públicas estaduais e municipais (CAMARGO et al, 2018)

Outro documento, “*Catastro de Experiências Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”, publicação da OREALC/Oficina de Santiago (UNESCO/OREALC, 2014), resultou de levantamento, realizado em diferentes países da região, acerca de experiências consideradas significativas e exitosas, em dimensões das políticas docentes, formação inicial, formação continuada, carreira docente e instituições e processos de políticas de ensino, além de experiências classificadas como mistas.

Esse levantamento incluiu processos de busca de informações em países dessas regiões, com o retorno de 87 experiências correspondentes a 13 países e uma da sub-região centro-americana, das quais foram selecionadas 63 experiências, de 12 países, as quais foram, após processo de refinamento, finalmente incorporadas ao cadastro. A maioria das experiências selecionadas volta-se para a FCP (35%), seguidas pelas experiências de formação inicial

(27,0%), número que sobe para 32% e 28% respectivamente, se somadas as experiências mistas que também se referem a esses temas.

Em relação às experiências de FCP, a maior parte se localiza em países como a Argentina (05), Brasil (04), Colômbia (03), Uruguai, Chile e Equador, com duas experiências cadastradas, seguidos de outros países com apenas uma experiência, o que reforça uma das principais tendências estimuladas pelos OI, considerando que a formação inicial é demasiadamente onerosa e com poucos resultados.

Adicionalmente, o foco central do documento “*Las Carreras Docentes em América Latina. La Acción Meritocrática para o Desarrollo Profesional*” é

identificar e caracterizar os esforços que vêm sendo realizados recentemente na América Latina para valorizar a profissão docente, a análise do alcance e os resultados das políticas implementadas nesse sentido e o delineamento de propostas de novas políticas que permitem-nos dar um salto qualitativo para uma profissão altamente reconhecida (UNESCO/OREALC, 2015, p. 11, tradução nossa).

O documento envolve quatro seções, que não se referem especificamente à FCP, mas apresentam estratégias correlatas como: acesso à carreira, progressão funcional, avaliação e saída da carreira. Adicionalmente, existe literatura sobre FCP, defendendo a ideia de que conhecer os estágios, que compõem a carreira docente, permite identificar as necessidades e as carências que os professores vivem, o que implica em delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional (HUBERMAN, 1998, p. 31). O ciclo de vida profissional e sua relação com a formação continuada representa uma possibilidade presente nas orientações dos OI, em especial, no que diz respeito aos professores em início de carreira.

Por último, destaca-se o documento intitulado “*Perspectivas sobre Políticas Docentes em América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*”, fica explícito que a formação, recrutamento e retenção, *status* e condição de trabalho dos docentes fazem parte das prioridades da UNESCO, e que “os professores são a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação”, conforme afirmação de sua Diretora Geral, nesse documento (UNESCO/OREALC, 2016, p. 8. Tradução nossa.).

O terceiro capítulo “*Criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*” (UNESCO/OREALC, 2016) é composto por orientações sobre o desenvolvimento profissional contínuo, conceito esse considerado central pelos OI e é difundido, muitas vezes, dissociado de dimensões que abrangem o trabalho coletivo e perseguem, várias vezes, uma visão meritocrática, contribuindo para reforçar as desigualdades existentes.

Os documentos apresentados neste texto demonstram o papel dos OI, na elaboração de recomendações e diretrizes para a formação continuada de professores, podendo-se inferir que possam servir de baliza para as políticas de formação docente pelos países da América Latina e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo viveu e, ainda não saiu, totalmente, de uma pandemia, provocada pelo vírus COVID-19, que se espalhou mundialmente, desde o início do ano 2020. Nesse período, no qual as escolas foram obrigadas a fechar, a UNESCO (2021b) elaborou um documento, exortando os governos, os parceiros e os cidadãos do mundo inteiro a escrever um novo contrato social para a educação que permita que as injustiças sejam corrigidas e o futuro possa ser transformado.

Para a UNESCO (2021b), o papel do professor é fundamental nesse novo contrato social. Aliás, o docente é o centro desse contrato social para a educação, devendo a profissão ser revalorizada e repensada. O documento indica que para o professor “contribuir ao novo contrato social para a educação, importantes mudanças deverão ser feitas às políticas relativas à seleção, à preparação, aos percursos profissionais dos professores e à organização da profissão” (UNESCO, 2021b, p. 95 - tradução nossa).

As três últimas décadas do século XXI (2000, 2010 e 2020) têm sido pródigas na construção da Agenda Global da Educação, tendo os aparelhos privados de hegemonia capitaneado as ações que têm encontrado guarita na maioria dos países. Os OI e os documentos apresentados neste texto procuraram trazer algumas evidências do papel que a educação e, no caso específico, a formação continuada de professores, têm para o êxito da implementação da Agenda Global da Educação, que mais recentemente se traduz na padronização das orientações curriculares da formação docente, como



observado no Brasil e em outros países da América Latina, numa aproximação entre os processos de escolarização e o setor produtivo.

A formação continuada dos professores ganhou, nos últimos tempos, um papel de destaque, envolvendo diferentes OI, na elaboração de orientações para que esse processo formativo pudesse ocorrer. Além de orientações mais gerais, a América Latina foi palco de diferentes análises por parte desses OI, com destaque para a UNESCO/OREALC, que procurou traçar diretrizes para essa formação, dentro do esperado pela AGE.

Ao se abordar as políticas de formação é preciso que se considere o contexto internacional, na lógica da globalização neoliberal e da Agenda Global de Educação, que exigem a formação de um trabalhador e uma trabalhadora que possa corresponder às demandas do capital, em uma sociedade informatizada, na qual o trabalho, enquanto uma categoria ontológica, vem perdendo sentido. Por isso, a AGE, difundida via Conferências e Fóruns Mundiais e operacionalizada por meio dos OI, é tão importante para a formulação de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luís E. FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Carina A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BANCO MUNDIAL - BM. **Prioridades y estrategias para la educación Examen del Banco Mundial**. 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL- BM. What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: a framework paper. 2014

BERNHEIM. Carlos Tunnermann. **La universidad necesaria para el siglo XXI**. Managua: La Prensa, 2007. Disponível em: <https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2986-1.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.



BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de, et al. Formação continuada, regulação e prática pedagógica no Plano de Ações Articuladas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 671-683, set./dez. 2018.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe – La integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad**. Santiago: Nações Unidas, 1994. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2140/1/S9481108_es.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

COMAR, Sueli Ribeiro. Política de avaliação do projeto principal de educação da América Latina e Caribe: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. In: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL: PERCURSOS E TENDÊNCIAS, 10, 2014. **Anais da X Reunião da Anped Sul**. Florianópolis: Anped Sul, 2014. p. 1-13.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. **De protagonistas a obstáculos: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2021. Mimeografado.

FARIAS, Francisco Adiacy. Guellner, A Educação e os Organismos Multilaterais. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 11, n. 20, p. 185-208, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 494 p. v.1.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós BNCC. **Revista Práxis Educacional**, vol. 17, n. 46, p. 35-52, Jul/Set 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto,1998. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LAVAL, Christian; WEBER, Louis (Coord.) **Le nouvel ordre éducatif mondial**: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris: Nouveaux regards/Syllepse, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44829166_Le_Nouvel_ordre_educatif_mondial_OMC_Banque_mondiale_OCDE_Commission_europeenne. Acesso em: 02 maio 2020.

LAUWERIER, Thibaut. L'éducation au service du développement. La vision de la Banque Mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. **L'éducation en débats: analyse comparée**, v. 8, p. 43-58, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320197005_L'education_au_service_du_developpement_La_vision_de_la_Banque_mondiale_de_l'OCDE_et_de_l'UNESCO. Acesso em: 08 jan. 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Le rôle crucial des enseignants**: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris: OCDE, 2006. Disponível em:



<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework**. Paris: OCDE, 2008. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/799337c2-en.pdf?expires=1649296573&id=id&accname=guest&checksum=AA24269DF147B8C487598ED36B1E026A>. Acesso em: 03 mar. 2020.

PLACCO, Vera. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. **El futuro esta en juego**. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. 1998. Disponível em: https://www.preal.online/_files/ugd/33a739_823acb6e8b93400383ff348ca08100e8.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Ficando para Trás**. Um Boletim da Educação na América Latina. 2001. Disponível em: https://www.preal.online/_files/ugd/33a739_9586630490a4472d900c82d86f1891bc.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina y el Caribe. **Quantidade sem Qualidade**. Um Boletim da Educação na América Latina. 2006. Disponível em: https://www.preal.online/_files/ugd/33a739_32afe3fad8b140d98ccf4de35a30eb27.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa em America Latina y el Caribe. **Saindo da Inércia?** Boletim da Educação no Brasil. 2009. Disponível em: <http://1m1nttzpbhl3wbhghabu4ix.wengine.netdna->



cdn.com/wp-content/uploads/2015/11/2009-Bolet%C3%ADn-de-Educaci%C3%B3n-Brazil.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

PRELAC - Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Primera reunion intergubernamental del proyecto regional de educación para America Latina y el Caribe.** Havana: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188974>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: Apontamentos para Estudos de Política Educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. (Orgs.) **Políticas para a Educação: análises e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Miriam Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais; críticas e perspectivas.** São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC, 1998.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 02 fev. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 15 jan. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos da Aprendizagem.** Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para o desenvolvimento sustentável: um roteiro.** Paris: UNESCO, 2021a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repenser nos futurs ensemble.** Un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris: UNESCO, 2021b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO/OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO/OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe.** Santiago: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232992>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO/OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Las Carreras Docentes em América Latina.** La Acción Meritocrática para o Desarrollo Profissional. Santiago: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>. Acesso em: 20 fev. 2022.

UNESCO/OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.** Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la



OREALC/UNESCO 2012-2016. Santiago: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248295_spa. Acesso em: 20 fev. 2022.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/52/42>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WEF - World Economic Forum. **Why Education is the key to development**. 2015. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2015/07/why-education-is-the-key-to-development/#:~:text=According%20to%20a%20recent%20OECD,for%20the%20next%2080%20years>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Recebido em 23 de abril de 2022

Aprovado em 06 de julho de 2022