

## **Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões e aprendizagem colaborativa**

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo discutir as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a formação continuada de professores no contexto da Estratégia Regional sobre Docentes na América Latina e Caribe. Constitui-se em um estudo pautado na metodologia bibliográfico-documental. Evidencia a relação entre a formação continuada de professores e as recomendações de organismos internacionais que colocam os professores e sua formação como aspectos centrais para a garantia da qualidade da educação no contexto das reformas neoliberais empreendidas no campo educacional, sobretudo a partir da década de 1990. A ênfase da Unesco na padronização de políticas para a formação continuada dos professores, nos resultados de aprendizagem dos alunos e na defesa de modelos de aprendizagem profissional colaborativas, denota o vácuo da teoria e o avanço da racionalidade prática – aspectos que distanciam os processos de ensino e de aprendizagem da perspectiva de educação para a emancipação humana.

**Palavras-chave:** aprendizagem profissional colaborativa; formação continuada de professores; Unesco.

---

<sup>1</sup> Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC/SP). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Departamento de Letras e Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0354-3177>. E-mail: [luicenildaabreu12@gmail.com](mailto:luicenildaabreu12@gmail.com)

## **Unesco guidelines for continuing teacher education in Latin America and the Caribbean:** standards and collaborative learning

### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the guidelines proposed by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) for the continuing teacher education in the context of the Regional Strategy on Teachers in Latin America and the Caribbean. It is based on a bibliographic documentary methodology and highlights the relationship between continuing teacher education and the recommendations of international organizations which consider that teachers and teacher training are central aspects in order to guarantee quality education taking into account the neoliberal reforms undertaken in the educational field, especially since the 1990s. Unesco's emphasis on the standardization of policies for the continuing teacher education, on student learning outcomes and on the defense of collaborative professional learning models show the gap in theory and the forward movement of practical rationality - aspects that distance teaching and learning processes from the perspective of education for human emancipation.

**Keywords:** collaborative professional learning; continuing teacher education; Unesco.

**Directrices de la Unesco para la formación continua del profesorado en América Latina y el Caribe:** estándares y aprendizaje colaborativo

### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo discutir los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para la formación continua de docentes en el contexto de la Estrategia Regional sobre Docentes de América Latina y el Caribe. Es un estudio basado en la metodología bibliográfico documental. Destaca la relación entre la formación continua de los

docentes y las recomendaciones de organismos internacionales que sitúan a los docentes y su formación como aspectos centrales para garantizar la calidad de la educación en el contexto de las reformas neoliberales emprendidas en el campo educativo, especialmente a partir de la década de 1990. El énfasis de Unesco sobre la estandarización de políticas para la formación continua de los docentes, sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes y sobre la defensa de modelos colaborativos de aprendizaje profesional denotan el vacío de la teoría y el avance de la racionalidad práctica - aspectos que alejan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la perspectiva de educación para la emancipación humana.

**Keywords:** aprendizaje profesional colaborativo; formación continua del profesorado; Unesco.

## INTRODUÇÃO

Na sociedade globalizada, que se instaura no mundo de modo acentuado, a partir da década de 1970 (HARNECKER, 2000), a educação se configura como aspecto central ao desenvolvimento dos indivíduos e a sua inserção social. Nesse contexto, o progresso técnico-científico e o avanço da globalização neoliberal impõem novas formas de produção, consumo e relações entre as nações e os indivíduos, em particular. À educação compete a formação dos trabalhadores para atender as demandas do sistema de produção do capital sob a configuração do modelo de acumulação flexível (ANTUNES, 2006). Assim, de acordo com Oliveira (2020), são ampliadas as expectativas sobre a escola e os professores, atribuindo-se à educação a função salvacionista e de “passaporte para o futuro” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

É nesse contexto que as reformas educacionais desencadeadas na América Latina a partir da década de 1990 estão situadas. O foco na expansão da educação básica e na preparação para o trabalho, associado ao discurso neoliberal, que defende a educação como meio de superação das desigualdades sociais e fator primordial para a adequação aos imperativos da globalização,

impõem a retórica sobre as inevitáveis reformas no campo educacional, para as quais os professores são considerados como elementos centrais. À vista disso, a elevada preocupação com a educação que garanta mão de obra condizente às necessidades do mercado e a manutenção do sistema capitalista de produção colocam em evidência a formação e o trabalho dos professores. Portanto, “tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos, sob o imperativo da organização sistêmica, garantia da suposta universalidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Sob esse prisma, ecoa, de modo uníssono, o discurso de Organismos Internacionais (OIs) sobre a importância dos professores para a implementação das reformas educacionais requeridas para o desenvolvimento das nações. Assim, OIs de diferentes áreas de atuação convergem para a definição de diretrizes comuns que orientem a formulação de políticas educacionais para a formação de professores, no sentido de estabelecer os parâmetros para a aprendizagem profissional docente. Consoante a isso, a formação desses sujeitos tem sido alvo de estudos e pesquisas em âmbito global, regional e nacional. Nesse aspecto, os OIs visam determinar o perfil docente que condiz ao papel que a educação deve desempenhar nas sociedades contemporâneas.

Entre esses OIs, destacam-se, pelo protagonismo na indução das políticas educacionais globais, o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), têm disseminado conhecimentos sobre os sistemas educacionais e estabelecido diretrizes, que sob sua ótica, aplicam-se à melhoria da formação dos professores em escala mundial, e, conseqüentemente, à qualidade dos sistemas educacionais. Esses OIs comungam da tese de que são os professores os principais responsáveis pela garantia da educação de qualidade para todos. Sob esse ângulo, condicionam, a partir de uma série de argumentos, a qualidade dos professores à qualidade da educação, e recomendam expressamente aos governos que priorizem a qualificação destes, tidos como agentes centrais para implementação das reformas educacionais.

Conforme já anunciado na década de 1990 no relatório da Unesco “Educação um tesouro a descobrir” elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para Todos no Século XXI, “Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores” (DELORS, 1998, p. 156).

A Unesco, como organismo da Organização das Nações Unidas (ONU), específico para a área da Educação, junto ao BM, à OCDE e outros parceiros internacionais, vem, sobretudo, a partir da década de 1990, coordenando eventos mundiais em torno de uma agenda global para a educação sob o imperativo da garantia de educação de qualidade para todos. Com esse intuito, apontam que os professores são os grandes responsáveis para a consecução da meta global da educação de qualidade<sup>2</sup>. Com foco na garantia da educação de qualidade, a Unesco vem produzindo e disseminando conhecimentos sobre os docentes com ênfase em sua formação em âmbito global, regional e nacional.

Especificamente para a região da América Latina e Caribe, a Unesco, por meio da Oficina Regional para a América Latina Caribe (Orealc), situada em Santiago no Chile, tem produzido dados sobre os docentes e evidenciado, por meio de estudos e análises de sua equipe de *experts*<sup>3</sup>, nos países da região, os temas críticos para a formação de professores e definido as diretrizes para as políticas de formação docente situadas em três níveis (formação inicial, formação continuada /desenvolvimento profissional e carreira docente).

Embora se reconheça a inter-relação entre esses níveis da formação docente, neste estudo, será dada ênfase às diretrizes

---

<sup>2</sup> Educação de qualidade como meta global foi estabelecida no Fórum Mundial de Educação (FME), realizado em Incheon/Coreia do Sul, no ano de 2015, sob a coordenação da Unesco. Educação de Qualidade refere-se ao quarto Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) definido pela ONU. Neste FME, foi estabelecida a Agenda Educação 2030, através da Declaração de Incheon “Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016).

<sup>3</sup> De acordo com Shiroma (2020, p. 7), os *experts* são pesquisadores com vasta experiência, tanto na academia quanto na assessoria a agências internacionais, a órgãos públicos; e que por estarem inseridos em múltiplas redes se tornam atores estratégicos na transferência de conhecimentos para a política. Esses intelectuais participam de diversos aparelhos privados de hegemonia e, por vezes, ocupam funções voltadas à esfera jurídico-administrativa, com vistas à manutenção do grupo social hegemônico. No projeto do capital, atuam como porta-vozes de interessados em reformar a Educação.

referentes à formação continuada e desenvolvimento profissional como etapa fundamental da formação docente que estabelece a relação entre a aprendizagem profissional e o desenvolvimento do trabalho docente no lócus da sala de aula. A delimitação pela análise da formação continuada se deve à configuração dessa fase da formação docente no contexto das reformas educacionais. Segundo Maués (2014, p. 53):

De maneira geral, a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas educacionais que estão se processando, tendo como objetivo maior a busca de alinhamento dos professores, já que estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional.

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes é tida como “lugar” fecundo à implantação das reformas educacionais, visto que esses profissionais estão diretamente envolvidos com os processos de ensino e aprendizagens em meio aos desafios que lhes são impostos no contexto da sala de aula. Assim, consideramos relevante, no âmbito da formação continuada e desenvolvimento dos docentes em exercício, a análise das diretrizes da Unesco por meio da Orealc para a formação continuada dos professores no contexto da América Latina e Caribe.

Isso posto, o objetivo deste trabalho está situado na análise e discussão das diretrizes para a formação continuada de professores expressas em dois importantes documentos da Orealc/Unesco: *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* [Antecedentes e critérios para elaboração de políticas docentes na América Latina e Caribe] (OREALC/UNESCO, 2013) e *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* [Temas críticos para formular políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual] (OREALC/UNESCO, 2014). Esses documentos referem-se ao Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe, o qual tem por objetivo identificar as necessidades e as lacunas sobre políticas para os docentes na região, e a partir disso, propor diretrizes para a elaboração de políticas docentes que façam

frente aos desafios da formação continuada e desenvolvimento docente na região.

A análise documental se dá na perspectiva de identificar as diretrizes da Unesco para as políticas docentes na região da América Latina e Caribe, no intuito de evidenciar a concepção de formação continuada de professores no contexto dos referidos documentos e a relação que se estabelece entre a epistemologia da prática profissional e os fundamentos teóricos no que se prenuncia como aspectos centrais para a formação continuada dos professores. Na esteira crítica sobre a análise documental, consideramos os pressupostos de Evangelista e Shiroma (2019, p. 85), quando afirmam:

Analizamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

No sentido de evidenciar algumas discussões teóricas sobre a formação continuada de professores e a síntese resultante da análise do *corpus* documental, este estudo está estruturado nos seguintes tópicos de discussão: após esta Introdução, que faz a contextualização inicial do estudo, situando o objetivo da pesquisa e a metodologia, o trabalho divide-se em dois tópicos centrais à discussão, o primeiro contextualiza a influência dos Ols na definição de políticas e padrões globais para a educação com ênfase na formação dos professores; o segundo tópico trata da análise documental, ou seja, identificação e contextualização das diretrizes da Unesco para a formação continuada dos docentes na América Latina e Caribe. Por último, as Considerações finais sobre o estudo.

## **ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS E PADRÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As reformas educacionais, na configuração econômico-social que se impõe através da globalização da economia, marcada, entre outros fatores, pela internacionalização da produção e consumo e

pelo avanço da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), são impulsionadas pela reforma do Estado e instauração dos princípios gerenciais da Nova Gestão Pública (NGP). Nesse contexto, os sistemas educacionais são convocados a se adequarem à lógica do mercado globalizado. Assim, os parâmetros para a definição das políticas educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990, são estabelecidos por forças econômicas globais, representadas, em boa medida, pelos OIs com o aval dos governos. Conforme Barreto e Leher (2003, p. 39):

Organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto abaixo, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações, únicos meios de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Nesse sentido, os OIs, ao estabelecer metas e parâmetros globais no âmbito educacional, passam a constituir uma agenda global para a educação a partir da definição de diretrizes e políticas semelhantes que, em tese, se aplicariam a todos os sistemas educacionais.

A disseminação de políticas educacionais semelhantes é denominada por Sahlberg (2012) de Movimento da Reforma Educacional Global (Germ). Conforme esse autor, o Germ age como um “vírus”, que ao se espalhar impondo padrões internacionais infecta os sistemas educacionais, aprofundando, no âmbito educacional, a implantação de princípios da lógica neoliberal, a qual, dentre outros aspectos, estimula a competitividade e a intensificação dos processos de avaliação. Para Sahlberg (2012), esses aspectos têm repercutido negativamente nas escolas, no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Esse fenômeno de padronização e alinhamento entre políticas educacionais empreendido pelos OIs, na análise de Shiroma (2020), produz o chamado “isomorfismo das reformas educacionais”, caracterizado pelo “empréstimo” de políticas no sentido de alinhar



agendas educacionais entre diferentes países e sistemas. Nesse campo, a autora destaca o papel das organizações multilaterais que

[...] se apressam em demonstrar que dispõem de condições e expertise para assumir este papel representando, em tese interesses universais. A aparente neutralidade política se reforça com a aparente neutralidade científica das pesquisas que patrocinam a fim de se munirem de evidências para lastrear suas recomendações aos Estados-nação (SHIROMA, 2020, p. 6).

Essa perspectiva de produzir dados sobre os sistemas educacionais para subsidiar a orientação de políticas, alinhada à agenda global da educação, vem sendo empreendida pelos OIs, marcadamente a partir da década de 1990, os quais têm produzido conhecimentos e evidências sobre a educação global, regional e nacional, que, em última instância, impõem sobre sua lógica os rumos das políticas educacionais, inclusive os referentes à formação dos professores.

No âmbito da formação de professores, OIs como a OCDE, o BM e a Unesco afirmam que a concretização das reformas educacionais tem nos professores seus agentes principais. No discurso evidenciado em relatórios globais e regionais elaborados pelos OIs, especificamente em documentos da OCDE do BM e da Orealc/Unesco, os professores têm sido apontados por esses organismos como primordiais para a qualidade da educação, conforme versa a OCDE (2006, p. 18): “Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores constituem o elemento central dos esforços pelo aprimoramento escolar”.

Em consonância com a ênfase dada aos professores, a partir das duas últimas décadas do século XX, a formação desses profissionais é o foco principal na formulação das políticas educacionais que emanam dos OIs. Na lógica do sistema de produção capitalista é necessário adequar a formação dos professores às exigências do mercado, de modo que este esteja apto a preparar seus alunos para atenderem as demandas que lhes são impostas. Para Maués (2014, p. 47): “As reformas na formação de professores têm

buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje”.

Os Ols empreendem amplas pesquisas e estudos que fornecem, sob sua ótica, as evidências sobre os docentes, e assim, encaminham recomendações para os sistemas educacionais formularem políticas docentes com base em temas críticos sobre os docentes em âmbito global, regional e nacional.

Na perspectiva de gerar informações sobre os professores e elaborar recomendações de políticas educacionais para a formação desses profissionais, a OCDE desenvolveu, entre os anos de 2002 a 2004, o projeto intitulado “Atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes”, o qual analisou, entre os países-membros da OCDE, as principais circunstâncias que afetam os professores e seu trabalho e elaborou opções sobre políticas docentes a ser consideradas pelos países. Como resultado desse projeto, a Organização publicou, em 2006, o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006).

Esse relatório explicita que seu objetivo é promover uma análise internacional abrangente sobre os professores, apontando evidências e fatores a fim de atrair (formação inicial) pessoas qualificadas para a profissão, desenvolver (formação continuada) e reter (carreira docente), por meio de abordagens situadas nesses três níveis da formação docente.

Na mesma esteira do relatório da OCDE com ênfase na formação dos professores, o BM publica, em 2014, o relatório intitulado *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe* (BRUNS; LUQUE, 2014). Esse documento é resultante de uma pesquisa com professores da América Latina e Caribe, faz uma abordagem sobre os professores dessa região, evidenciando, entre outros aspectos, que possuem uma formação de “baixa qualidade”, e que isso tem influenciado no desenvolvimento da região. Conforme expresso no relatório, “Todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

Esse relatório do Banco Mundial (2014), ao analisar a prática docente em sala de aula, caracteriza os docentes como “atores críticos” para melhorar a qualidade da educação na região da América Latina e Caribe. Abreu e Maués (2021, p. 109), ao analisarem o foco nos professores atribuído pelo BM nesse relatório, a partir da pesquisa realizada com 15 mil professores, consideram o seguinte: “Os resultados da pesquisa são apresentados deslocados de aspectos estruturais do contexto da escola e da conjuntura social dos países envolvidos”.

Ao colocarem os professores no lugar de principais responsáveis pelo fracasso dos sistemas educacionais, sem considerarem outros importantes fatores que interferem nas condições de ensino e aprendizagem, os Ols apontam as “ditas saídas” para a superação da crise da educação, formulando e disseminando padrões globais para as políticas educacionais destinadas aos docentes.

A partir da divulgação das evidências sobre os professores e as repercussões de seus trabalhos nos índices de aprendizagem dos alunos, que, de modo geral, têm sido tomados como parâmetros para definir o patamar de qualidade nos sistemas educacionais, cria-se o cenário para a adesão às reformas em nome da “educação de qualidade”.

Nesse contexto, os professores são os alvos centrais da reforma, responsabilizados pelo desempenho do sistema educacional e dos alunos, referenciados em índices e padrões internacionais. Na análise de Oliveira (2003, p. 32),

Diante desse quadro os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido.

Na esteira da responsabilização dos professores pelos resultados da aprendizagem dos alunos, em conformidade ao exposto acima, as políticas educacionais têm sido respaldadas, e, em boa medida, referenciadas a partir das diretrizes que emanam dos

OIs. Nesse contexto, a região da América Latina e Caribe tem sido um campo fértil para a disseminação de diretrizes e políticas para a formação de professores, em que a Unesco, através da Orealc, tem desempenhado papel-chave, endossando o discurso da OCDE e do BM sobre o foco nos mesmos para a consecução das reformas educacionais e implantando a lógica neoliberal em todos os âmbitos da formação de professores, com destaque para a formação continuada no lócus da escola.

### **A formação continuada de professores no contexto do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe**

A Unesco, por meio do Setor de Educação, com sede em Paris, possui, entre seus segmentos, os Escritórios de Campo, os quais funcionam como extensões desse OI, desenvolvendo ações específicas junto aos sistemas educacionais e outros parceiros (setor privado, Organizações não Governamentais-ONGs e sociedade civil) nos diversos países em que estão implantados. Na região da América Latina e Caribe, a Unesco atua por meio da Orealc, situado em Santiago, no Chile.

Entre os projetos específicos sobre docentes, a Orealc/Unesco desenvolveu, entre os anos de 2010 e 2014, o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe, com o objetivo de identificar as necessidades e as lacunas sobre políticas para os docentes na região. Esse Projeto está relacionado à estratégia mundial da Unesco “Professores para uma Educação para Todos”, desencadeado a partir do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar/Senegal no ano de 2000.

Nesse Projeto, a Orealc/Unesco vislumbra fornecer conhecimentos sobre os professores na região com a elaboração de um estado da arte sobre os docentes e da identificação de critérios para a formulação de políticas para a formação de professores, envolvendo as etapas da formação inicial, formação continuada /desenvolvimento profissional e carreira docente.

A metodologia de desenvolvimento desse Projeto se deu pela contribuição de especialistas latino-americanos e da consulta a grupos nacionais, que envolveu representantes das esferas governamentais, acadêmicas e sindicais docentes dos países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago.

A primeira fase do “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe”, ocorrida entre 2011 e 2012, resultou no relatório *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2013). Esse documento está estruturado em quatro eixos da formação de professores (formação inicial, desenvolvimento profissional e formação continuada, carreira docente e instituições de políticas docentes). Com base nesses eixos, o relatório destaca temáticas centrais a serem consideradas na formulação de políticas docentes para a região.

Na segunda fase do Projeto, que se deu nos anos de 2013 e 2014, destacamos o documento intitulado *Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual* (OREALC/UNESCO, 2014). Esse documento apresenta temas específicos que são apontados como questões críticas relacionadas à formação de professores na região. Com base nas orientações regionais sistematizadas, esse documento da segunda fase do projeto aponta diretrizes para a formulação de políticas docentes, consideradas pelas análises dos especialistas da Unesco como questões críticas dos sistemas educacionais para o enfrentamento dos aspectos relacionadas à formação e ao trabalho docente na região da América Latina e Caribe, tido como fatores impeditivos ao desenvolvimento dos sistemas educacionais na região.

## **AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: padrões e aprendizagem profissional colaborativa**

A qualidade dos professores afeta diretamente a qualidade da educação. Essa é a tese expressa nos documentos analisados, que justificam, na ótica da Orealc/Unesco, a necessidade de identificação

dos antecedentes, critérios e temas críticos sobre os docentes da região da América Latina e Caribe. Sob essa premissa, afirmam que a formação dos professores em suas diferentes etapas (inicial, continuada e carreira) afeta diretamente a qualidade da educação na região. Consoante a isso, os documentos da Orealc/Unesco (2013, 2014) apontam que o grande desafio para o desenvolvimento da Educação está situado na questão dos professores.

Embora a Orealc/Unesco argumente, no contexto dos documentos analisados, que as políticas de formação docente devem ser concebidas como um conjunto integrado, as discussões empreendidas nos referidos documentos sobre a formação dos professores são segmentadas em três etapas, a saber: a formação inicial, a formação continuada/ desenvolvimento profissional e carreira docente.

Diante da especificidade deste estudo, centrado na etapa da formação continuada e desenvolvimento profissional, a análise que se segue visa identificar as diretrizes da Unesco, por meio da Orealc, para a formação continuada de professores na região da América Latina e Caribe.

O documento *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2013) situa as ações de formação continuada que se desenvolvem na região em quatro categorias: a) atualização – envolve cursos, oficinas e seminários – com objetivo de atualizar os docentes sobre currículos e outros aspectos do trabalho pedagógico; b) aprendizagem entre pares – estratégia de trocas entre pares – defendida como propícia à análise e reflexão dos professores sobre sua própria prática; c) especializações – formação voltada às atividades ou áreas do conhecimento específico no âmbito do trabalho pedagógico; e d) licenciaturas e pós-graduação – estudos em níveis superiores que deslocam os professores do seu lócus de trabalho para investigações acadêmicas (OREALC/UNESCO, 2013).

Com essa discussão sobre essas categorias em que se desenvolvem a formação continuada na região, o documento evidencia que no currículo dessa etapa da formação dos docentes predomina os aspectos teóricos e a visão generalizada sobre temáticas relacionadas ao ensino. Nesse sentido, o referido

documento argumenta que os sistemas educacionais na região devem promover a formação dos seus docentes, considerando as questões mais específicas da prática que respondam às necessidades dos professores em seu contexto de ensino.

Assim, os documentos (OREALC/UNESCO, 2013, 2014) defendem que a formação continuada que ocorre no ambiente escolar, propiciando a aprendizagem e reflexão da prática entre pares, tem sido mais proveitosa. Consoante a isso, destacam os temas críticos relacionados à formação continuada de docentes na região, os quais, sob a ótica da Orealc/Unesco, estão relacionados às seguintes questões: a) pouca relevância e articulação da formação continuada com o trabalho docente; b) baixo impacto das ações realizadas; c) desconhecimento da heterogeneidade docente; d) falta de regulação da oferta; e) pouca consideração da realidade da escola e da aprendizagem colaborativa; e f) dificuldades para a regulamentação e relevância da oferta de pós-graduação.

Para enfrentar os temas críticos apontados nos relatório, a Orealc/Unesco (2013, 2014) define algumas diretrizes que devem nortear a elaboração de políticas nessa fase de formação e desenvolvimento profissional. O Quadro 1, a seguir, destaca, em síntese, as diretrizes expressas pela Orealc/Unesco e relaciona algumas estratégias específicas a cada diretriz.

**Quadro 1** - Diretrizes e critérios para a formulação de políticas de formação continuada de docentes na América Latina e Caribe

Diretrizes	Estratégias específicas
A formação contínua relevante e pertinente, focada na formação integral e na aprendizagem dos alunos	Definir padrões que estabeleçam relação entre a formação docente e a aprendizagem dos estudantes; Relacionar o desempenho dos docentes aos resultados em âmbito global; Centrar a formação na prática docente e na reflexão sobre a ação; Propiciar estímulos para a participação dos docentes.
Impactos da formação continuada nas práticas	Focar na conexão entre as ações de formação e o trabalho em sala de aula;

de ensino e na aprendizagem dos alunos	Fomentar o trabalho em equipe e as comunidades de aprendizagens entre os docentes; Garantir oferta gratuita de formação continuada, em que os professores são menos capacitados; Associar a formação continuada à progressão e incentivos com base no desempenho docente; Facilitar o uso de redes de Tecnologias da Informação (TIC) para redução de custos.
Trajetórias de desenvolvimento profissional nas diferentes etapas	Aprofundar análises sobre o corpo docente para planejar a formação a partir dos diferentes níveis de desenvolvimento profissional; Apoiar os novos docentes em seu processo de formação através da tutoria e acompanhamento pelos docentes mais experientes.
Mecanismos de regulação da oferta de formação continuada para assegurar sua qualidade e relevância	Elaborar programas de formação continuada pautados em evidências e na real necessidade do corpo docente; Disponer de mecanismos de controle de qualidade que evidenciem a relação entre a formação e a efetiva contribuição para o desenvolvimento profissional.
Aprendizagens colaborativas no contexto escolar	Fomentar as comunidades de aprendizagem dentro da escola, inclusive com sujeitos não docentes; Promover o desenvolvimento profissional baseado na escola e na realidade da sala de aula.
Regulação da pertinência da oferta de pós-graduação	Estabelecer critérios para avaliar o impacto da pós-graduação no processo de ensino e aprendizagem; Oferecer bolsas de estudos para áreas específicas que se encontrem com déficits de profissionais capacitados.

Fonte: A autora, com base nos documentos Orealc/Unesco (2013, 2014).



É possível inferir, pela análise das diretrizes e estratégias explicitadas no Quadro 1, algumas questões latentes, das quais destacamos para discussão: 1) definição de padrões; 2) mecanismos de controle e avaliação; e 3) centralidade da prática no processo de formação através da ênfase na aprendizagem profissional colaborativa.

A definição de padrões para as políticas de formação continuada dos professores, defendida pela Orealc/Unesco como um mecanismo de relevância na formação dos professores, tem bases nas recomendações da OCDE e do BM e se alinham às tendências internacionais de formulação do perfil docente, que, entre outros aspectos, estabelecem os contornos da formação dos professores e determinam os limites de sua atuação na escola dentro da lógica de manutenção do sistema de produção capitalista.

Sobre a definição de padrões e parâmetros previamente consensuados por Ols e governos que determinam o perfil docente e os meios mais eficazes para a realização do trabalho docente, Moraes (2009) adverte para a “despolitização” dos professores que nos limites de sua própria prática condicionam-se a cumprir as determinações externas em razão das pressões por resultados na aprendizagem dos alunos.

Assim, uma vez coagidos pelos mecanismos de controle de avaliação pautados em parâmetros de qualidade estabelecidos à revelia dos docentes e dos fatores concretos do processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada dos professores, na ótica da Orealc/Unesco (2013, 2014), tem finalidade explícita na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, se estabelece uma relação imediata entre a formação continuada dos professores e os impactos na sala de aula.

Freitas (2011, p. 293), ao discutir sobre a responsabilização dos professores pelos resultados na aprendizagem dos alunos através da implantação de mecanismos de avaliação, adverte: “Qualquer política que queira se sustentar baseada no controle da vergonha coletiva dos professores, expondo-se à sociedade, está fadada ao fracasso”. Embora a relação entre a formação continuada dos professores e as repercussões na aprendizagem dos alunos seja um aspecto considerável, este não pode ser o único critério da

“verdade” sobre a qualidade dos professores, visto que a escola e seus processos não se deslocam das condições sociais, materiais, econômicas que envolvem o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos,

Nesse sentido, Moraes destaca (2009, p. 595):

[...] na práxis social, o ser humano jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode ser até mesmo contrário às intenções originais, pois estas sempre dependem de fatores atuantes em determinadas circunstâncias (históricas, econômicas, naturais, culturais, etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais. Não é de estranhar, nesse contexto, que os resultados da práxis social e da educativa, em particular, sejam incertos e imprevisíveis.

Ao desconsiderar esses aspectos que envolvem o trabalho docente como práxis e privilegiar a prática desvinculada do conhecimento científico, a Orealc/Unesco (2013, 2014) demarca sua concepção de formação continuada centrada na racionalidade prática e no controle do trabalho docente. Sobre essa questão, Freire (2001, p. 72) criticava esse tipo de formação continuada, que segundo ele, “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na ‘avaliação’ posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (grifos do autor). Essa política de formação continuada é pautada no controle da formação e no trabalho dos docentes.

Nessa concepção, emergem nas diretrizes da Orealc/Unesco (2013, 2014) a perspectiva dos modelos colaborativos de aprendizagem profissional, os quais consistem na formação continuada por “comunidades de aprendizagem” dentro da escola. A Orealc/Unesco (2013, 2014) defende a premissa de que os saberes docentes se desenvolvem a partir das experiências e processos de trocas com os pares.

A ideia central da aprendizagem profissional colaborativa é reconhecer que os professores aprendem a partir das suas práticas pedagógicas: aprendem a aprender, a buscar, a selecionar, a

experimentar, a inovar, enfim, a ensinar. Para isso, a aprendizagem profissional colaborativa combina diferentes estratégias que envolvem ações entre pares, tais como a aprendizagem de novas formas de ensinar e de avaliar, a reflexão sobre o que acontece na sala de aula e a formulação e revisão de projetos educacionais institucionais, com a presença de especialistas internos e externos (OREALC/UNESCO, 2014, p. 114, tradução nossa).

A aprendizagem profissional colaborativa é apontada como um tema crítico na formação da América Latina e Caribe. Assim, a Orealc/ Unesco defende que esse “modelo” de formação e desenvolvimento docente pautado na prática e na reflexão com os pares seja adotado nos sistemas educacionais da região. Essa diretriz pauta-se na epistemologia da prática profissional, defendida por Tardif (2000). Nessa concepção, a formação docente se dá na ação e reflexão, em detrimento dos fundamentos científicos, teóricos norteadores da práxis, os quais devem privilegiar a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Em oposição à tendência da formação continuada pautada na prática e no saber técnico, Silva (2018, p. 334) defende a formação dos docentes ancorada na perspectiva crítica e emancipadora. Conforme essa autora, a formação de professores nessa perspectiva “[...] envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade”. Isso supõe que a formação e o desenvolvimento profissional docente devem transcender os “muros” da escola e se desenvolver a partir das diferentes dimensões (políticas, econômicas, sociais, éticas) que se entrecruzam e interferem nos resultados da aprendizagem.

Segundo Moraes (2009, p. 592), as tendências de formação ancoradas na prática e sobre a prática “sinalizam a emergência de concepções mais individualizadas e subjetivas dos percursos de aprendizagem, a retomada do ‘aprender a aprender’, vinculado às condições atuais de adaptabilidade”.

Ainda em consonância com as discussões de Moraes (2009), a crítica sobre a diretriz de aprendizagem profissional colaborativa não exclui a importância das experiências do cotidiano escolar como

elemento de aprendizagem profissional. Nas palavras dessa autora: “Trata-se, apenas, de sublinhar a *radical insuficiência* desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo” (MORAES, 2009, p. 593, grifo nosso).

A Orealc/Unesco (2013; 2014), ao estabelecer as diretrizes para a formação dos professores para a América Latina e Caribe, destaca a primazia da prática, os mecanismos de controle e avaliação e a aprendizagem profissional colaborativa pautada na reflexão sobre a ação – aspectos que denotam o alinhamento desses Ols com as tendências neoliberais que convergem as políticas de formação de professores na linha da “educação para o capital”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise empreendida neste trabalho evidencia que as diretrizes da Orealc/Unesco para a formação continuada dos professores ancoram-se em princípios da lógica neoliberal, a qual tem avançado nos sistemas educacionais sob o pressuposto de inserção na sociedade globalizada. Para essa finalidade, a educação e os professores são convocados à adequação da escola e de suas práticas aos ditames do mercado global, sob pena de exclusão na dita sociedade do conhecimento.

Fatores como a padronização das políticas de formação docente e a ênfase na qualidade da educação – validada pelos resultados da aprendizagem dos alunos e o avanço da racionalidade prática nas diretrizes para a formação continuada dos professores –, colocam a educação – a formação dos professores – à mercê de um sistema perverso que monitora e culpabiliza os professores sobre os fracassos e a indigência econômica e social que assola os indivíduos nas sociedades ditas em desenvolvimento.

Diante desse contexto, é fundamental analisar as diretrizes para as políticas educacionais que emergem dos Ols, aparentemente “bem-intencionados”, mas que, ao fim e ao cabo, determinam a formação dos sujeitos para a conformação e manutenção da sociedade capitalista, em detrimento da emancipação crítica dos sujeitos.

E para finalizar, concordante com Adorno (1995, p. 182), cabe destacar, conforme expresso pelo autor, que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia, para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Essa tarefa cabe aos educadores e educadoras, que almejam um novo projeto de educação, assim como citado por Mészáros (2008), uma “Educação além do Capital”.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Lucenilda Sueli Mendes C.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Formação docente sob a ótica do Banco Mundial: o foco nos professores. *In*: SILVA, Lúcia Isabel da C.; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (orgs.). **Diversidade Cultural e Formação**: reflexões para a educação. Curitiba: Appris, 2021. p. 99-112.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2006.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade liberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para Todos no Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs.).

**Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: FURG, 2019. p. 83-120.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. *In*: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.).

**Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 279-302.

HARNECKER, Marta. **Tornar possível o impossível**: a esquerda no limiar do século XXI. Tradução de José Colaço Barreiros. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In*: SOUZA, Denise Trento R. de; SARTI, Flavia Medeiros (orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia M. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade

(Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro a suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OREALC/UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2013.

OREALC/UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe**: el debate actual. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014.

SAHLBERG, Pasi. How GERM is infecting schools around the world? **The Washington Post**, 29 jun. 2012. Disponível em: [https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW\\_blog.html](https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html). Acesso em: 18 maio 2021.

SHIROMA, Eneide Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em

relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/education\\_2030\\_incheon\\_declaration\\_and\\_and\\_framework\\_for\\_ac/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/). Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.